ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE, UND JUGENDKUNDE







Zeitschrift

für

Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene.

Herausgegeben

von

Ferdinand Kemsies und **Leo Hirschlaff.**



VIII. Jahrgang.

Berlin W.

Hermann Walther Verlagsbuchhandlung G. m. b. H.

1906.

Inhalt des achten Jahrganges.

1906.

A. Abhandlungen.

B. Sitzungsberichte.

Erziehungs- und Fürsorgeverein für geistig zurückgebliebene (schwachsinnige) Kinder.

Psychologische Gesellschaft zu Berlin.

Berliner Verein für Schulgesundheitspflege.

Kurs der medizinischen Psychologie.

C. Berichte und Besprechungen.

D. Mitteilungen.

E. Bibliotheca paedo-psychologica.

Zeitschrift

für

Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene.

Herausgegeben
von
Ferdinand Kemsies und Leo Hirschlaff.

Jahrgang VIII. Berlin, April 1906. Heft 1.

Beiträge zur Psychologie und Pädagogik der Kinderlügen und Kinderaussagen.

Veröffentlichungen des Vereins für Kinderpsychologie zu Berlin.

VI. Die pathologische Lüge.

Von

H. Piper.

S. g. D. u. H.!

Es ist mir in der Kommission der Auftrag geworden, über die vorhandene Literatur über „pathologische Lüge" kurz zu referieren. Das vorhandene Material beschränkt sich nur auf wenige Autoren, von denen ich Delbrück mit seiner Arbeit: „Die pathologische Lüge und die psychisch abnormen Schwindler" voranstellen möchte. Die Ansicht, daß die Zurechnungsfähigkeit ein ganz relativer Begriff ist, liegt dem Begriffe der verminderten Zurechnungsfähigkeit, welche sich in einigen Gesetzgebungen findet, sowie die Bestimmungen über jugendliche Personen zugrunde. Die Wissenschaft hat bereits ziemlich allgemein die Lehre von der absoluten Freiheit des Willens auf-

gegeben, auch die Juristen beginnen sich mit der Unfreiheit des Willens zu befreunden und glauben, dabei nicht mehr an Strafe und Strafrecht verzweifeln zu müssen. Z. B. weist Hertz in seiner Arbeit „Das Unrecht und die allgemeinen Lehren des Strafrechtes" nach, daß die Willensfreiheit durchaus nicht ein Postulat für die rechtliche Zurechnung, eine solche vielmehr aus der Willensfreiheit in manchen Fällen gar nicht deduzierbar sei. Die einzige Voraussetzung der Schuld und die Zurechnung zur Schuld sei das Bewußtsein des betreffenden Rechtsverletzers, sich normwidrig zu verhalten. Ob ein Individuum überhaupt eines solchen Bewußtseins fähig, mithin auch ob es zurechnungsfähig sei, hänge aber davon ab, ob es überhaupt die Kategorie des Rechts kenne: „Nenne ich also jemanden zurechnungsfähig, so ist damit über ihn nur ausgesagt, daß die Idee des Rechtes in seinen Intellekt Eingang gefunden habe und die Kenntnis des rechtlich Statthaften und Verbotenen zu seinen geistigen Besitztümern gehöre."

Hertz macht nun hinsichtlich unerwachsener Personen darauf aufmerksam, daß derjenige Grad geistiger Reife, den jemand besitzen muß, damit ihm etwas zugerechnet werde, nur allmählich gewonnen wird.

Das mache bei im Uebergangsstadium befindlichen Personen die Entscheidung, ob sie im Einzelfalle mit dem zur Zurechnung erforderlichen Willen gehandelt haben, oft überaus schwer.

Infolge von Entwicklungshemmungen kann die geistige Reife auch auf einem niedrigeren Grad stehen bleiben oder infolge von Geistesstörung auf einen niedrigeren Grad sinken, als sie bereits innegehabt hat.

Bei geistig abnormen Erwachsenen kann daher die Entscheidung der Frage, ob sie im Einzelfalle mit dem zur Zurechnung erforderlichen Willen gehandelt haben, genau so schwierig sein, wie bei unerwachsenen Personen. Für die letzteren, sagt Hertz, habe der Gesetzgeber die hier auftauchenden Beweisschwierigkeiten durch bestimmte, durch keinen Gegenbeweis zu entkräftende Präsumtionen ein für allemal abgeschnitten, indem er für die Straffähigkeit bestimmte Altersgrenzen setzte.

In einem Vortrage: Uebergangsformen zwischen Geistesstörung und geistiger Gesundheit gibt Forel folgendes Beispiel.

In seiner Jugend war ein Mann bereits durch seine Sucht Phantasielügen und Schwindelgeschichten zu konstruieren, durch seine Unfähigkeit, die Wahrheit zu reproduzieren, durch seine Unzuverlässigkeit überhaupt auffällig. Strafen ließen ihn kalt; in Affekt geriet er nie. Er war artig, glatt, freundlich, vielleicht nicht ohne Arbeitseifer, aber was er eigentlich dachte, wußte niemand. Menschenkenner jedoch, die ihn psychologisch genau ergründen wollten, kamen schließlich zu der Ueberzeugung, daß er es selbst eigentlich nie recht gewußt hat, denn zum klaren Denken kam er nie, obwohl er es sehr gut verstand, aus seinen nebelhaften Begriffen pekuniären Vorteil zu ziehen. Er kann als Homöopath, als rabulistischer Advokat, als Agent oder als Kaufmann reüssieren. Schließlich aber wird er immermehr erkannt und verachtet, was er jedoch nicht oder wenig merkt. Er kann je nach dem Glück und nach seiner Geschicklichkeit ein reicher Mann, ein Konkurrist oder ein Sträfling werden. Sein kühles, ethisch-idiotisches Gemüt wird wenig von diesen so verschiedenen Erfolgen beeinflußt. Das ist der abnorme oder krankhafte Schwindler. Delbrück bespricht einen in Burghölzle beobachteten und von Krafft-Ebing begutachteten Fall, aus welchem er an dem Benehmen und den Handlungen eines Dienstmädchens R. ein eigentümliches Gemisch von Phantasie, Prahlerei, Lüge, Betrug, Wahn, auch Simulation nachweist.

Der Trieb zu lügen, zu betrügen, zu täuschen erreicht in manchen Fällen eine krankhafte Höhe, ganz besonders ist das der Fall bei Hysterie und moral insanity, wir haben es hier mit pathologischen Betrügern und Schwindlern zu tun. Delbrück versucht nachzuweisen, daß bei der Lüge, das Bewußtsein, die Unwahrheit zu sagen, ganz minimal werden kann und somit der Uebergang von der Lüge zum Irrtum, beziehungsweise zur Wahnidee ein ganz allmählicher ist. Dies darf aber nicht abhalten, unter Lüge eine bewußte Unwahrheit zu verstehen. In ganz gleicher Weise will Delbrück unter Simulation von Geisteskrankheit nur ein bewußtes Vortäuschen derselben verstanden wissen. Delbrück behauptet in einem besprochenen Falle, es handle sich bei X. um ein Gemisch von Lüge und Wahn, mit anderen Worten, X. habe zwar auf der einen Seite ein Bewußtsein davon, daß er die Unwahrheit sage, auf der anderen Seite aber sei X. gleichzeitig selbst von

der Realität seiner Aussagen überzeugt. Demnach würden zwei scheinbar einander widersprechende Bewußtseinszustände gleichzeitig nebeneinander bestehen. Forel beweist durch ein hypnotisches Experiment, daß ein solches gleichzeitiges Bestehen zweier verschiedener Bewußtseinszustände vorkommen kann (Fol. 40).

Diese Beispiele sind analog dem Bewußtseinszustand, in dem sich die R. befindet, wenn sie als Jägerleutnant die Köchin W. umarmt, wenn sie sich als Dr. Mayer mit der schönen Anna verlobt. Es handelt sich hier um ein Gemisch von Lüge und Wahn, indem sie sich einesteils ihrer wahren Persönlichkeit bewußt ist, andernteils sich mit den betreffenden Männern identisch glaubt. In weiteren Fällen, in denen sie ein angebliches früheres Erlebnis neu produziert, handelt es sich nicht um Wahn, sondern um Erinnerungsfälschung, sofern sie ein tatsächliches Erlebnis falsch reproduziert, um Erinnerungsverfälschung; es tritt also hier ein Gemisch von Lüge und Erinnerungsfälschung, beziehungsweise Erinnerungsverfälschung in Erscheinung.

Weiter weist Delbrück aus der Krankengeschichte einer Lemke, welche erblich belastet, seit dem 14. Jahre mit Krämpfen behaftet, in den Jahren 72—80 achtmal wegen Diebstahls, Betruges, Unterschlagung, Urkundenfälschung bestraft und deshalb zirka 3 Jahre und 3 Monate teils im Gefängnis, teils im Zuchthaus interniert war, nach: L. leidet an Hysterie und hystero-epileptischen Krampfanfällen mit nachfolgenden Dämmerzuständen, bald kürzerer, bald längerer Dauer.

2. L. leidet an einem erheblichen Schwachsinn und bedeutender Störung des Reproduktionsvermögens, sowie an einem krankhaften Trieb zum Lügen usw.

Eine drastische Illustration für das eigentümliche Doppelbewußtsein von Wahn und Lüge bietet die Krankengeschichte eines 27 jährigen Sohnes eines Gutsbesitzers. Der Betreffende ist erblich schwer belastet, wir finden bei ihm frühzeitigen Hang zum Stehlen und Verschwenden, jahrelange Masturbation, Hang zum Phantasieren und Lügen. — Bei seiner Entlassung aus der Anstalt ermahnt, vom Lügen zu lassen, entgegnet er: ja ich hoffe doch, wenigstens habe ich jetzt den festen Vorsatz gefaßt.

Während Delbrück in den bisherigen Fällen es nur mit

erwachsenen Individuen zu tun hat, bringt er jetzt einen Fall, in dem das betreffende Individuum schon als Kind verschlossen, trotzig, lügenhaft, listig und unverträglich geschildert wird. 15 Jahre alt, macht er sich als Gymnasiast durch Lügen und Stehlen unmöglich und müssen die Pensionen und Gymnasien verschiedentlich gewechselt werden. Nach bestandenem Maturitätsexamen studierte er Philosophie; jetzt fängt er an, Schulden zu machen, seine Schwindeleien nehmen größere Dimensionen an, so daß die Angehörigen ihn nach Haus nahmen und mit Landwirtschaft beschäftigen, auch hier bieten sich immer neue Erscheinungen. Er lebt ausschliesslich in seinen augenblicklichen phantastischen Gedanken, er blickt nicht rückwärts, nicht vorwärts, nicht rechts, nicht links, sondern hat kritiklos immer nur das eine Ziel im Auge, aber immer wieder ein neues. Erst sind es die abnormen Zahnbildungen, dann der Uebertritt zum Katholizismus; als er eine Zeitlang im Kloster war, wünscht er das Noviziat in einem anderen anzutreten, dann beschließt er wieder einige Monate im Krankenhause zu verbringen, schließlich will er wieder in einen anderen Orden eintreten und so geht es weiter. Ganz das gleiche wird bei ihm in der Anstalt beobachtet. Nimmt man aus dieser Krankengeschichte nur eine einzelne Ungereimtheit heraus, so würde man daraus noch nicht auf Geisteskrankheit schließen dürfen, und steht dieser Fall an der Grenze des Normalen. Nur die Masse der Abnormitäten kann bestimmen, den Fall noch als unzurechnungsfähig zu bezeichnen. Zum Schluß seiner Besprechungen bringt Delbrück einen kriminellen Fall, der uns zeigt, wie einem Individuum durch ererbte Anlage und Gewohnheit zu lügen, durch chronischen Alkoholismus das Unterscheidungsvermögen für Wahrheit und Unwahrheit vollständig verloren gegangen ist. Dem Handeln fehlt jede Ueberlegung, der Betreffende lebt der Gegenwart und macht sich keine Gedanken über die Zukunft. Sein Trieb zum Lügen und Schwindeln nimmt durch auftretende Urteilsschwäche mehr und mehr zu. Es wird dieser Fall als verminderte Zurechnungsfähigkeit begutachtet.

So weist Delbrück an einer Reihe von Krankengeschichten die eigentümliche Art der Lüge nach.

In seinem Schlußwort weist Delbrück noch darauf hin, daß man nicht selten Menschen trifft, die im gerichtlichen

Sinne noch als zurechnungsfähig bezeichnet werden, die sich aber im wesentlichen wenig von den geschilderten unterscheiden. Es handelt sich um Leute, die nicht nur andere zu täuschen suchen, sondern größtenteils auch sich selbst betrügen. Ferner trifft man ganz normale Menschen, die bei Notlügen eine scheinbare Wahrheit sagen, sich selbst dabei betrügen, indem sie überzeugt zu sein glauben, die Wahrheit gesagt zu haben. Man hat diese Lügen Affektlügen genannt, Delbrück bezeichnet sie mit „Pseudologia phantastika".

Professor Dr. H. Emminghaus erwähnt in seinem lehrreichen Buche „Die psychischen Störungen des Kindesalters" auch die pathologische Lüge.

Unter Psychosen des Kindesalters, speziell bei Besprechung der Anomalien des Begehrens und Strebens berührt Verfasser die Lügesucht.

Von der vorübergehenden Neigung der Kinder, anderen ihresgleichen oder Erwachsenen etwas „weis zu machen" und so einen geistigen Triumph heimlich zu genießen, von der Neigung zum Lügen in Bedrängung, nämlich dem Leugnen von schlimmen Streichen, dem Lenken des Verdachtes auf andere, muß die anhaltende, nicht zu besiegende Lust zum Lügen, die Lust am Entstellen der Wahrheit an sich und ohne Not unterschieden werden. In der speziellen Pathologie der Kinderpsychosen sagt Emminghaus: „Die intellektuellen Fähigkeiten sind, wie erwähnt, ausnahmslos insofern beschränkt, als dieselben durch die atruistischen Gefühle Anregung und Zuwachs erhalten. Im übrigen erweisen sich Begriffsbildung und abstraktes Denken in den einzelnen Fällen als verschieden. Bald sind sie so gering, daß eine Komplikation mit Imbezillität unverkennbar vorliegt, bald ist die Intelligenz intakt, dem Alter ganz entsprechend, hier und da auffallend gut. Dabei aber besteht trotz etwaiger Befähigung keine Neigung zum Lernen. Alle diese Kinder sind, was die nützliche Anwendung ihrer Geistesgaben anlangt, vollständig träge, ja entschieden faul. Manche verraten Spuren von einseitiger Genialität und allen ist diejenige Verstandesschärfe eigen, welche zur Aufnahme raffinierter Bosheiten, abscheulicher Pläne, Lügen und Verleumdungen dient und erforderlich ist. Selbst bei den imbezillen, mit Gemütsentartung behafteten Kindern tritt dieser Zug noch als abgefeimte Pfiffigkeit hervor. Mit solchen De-

fekten und perversen Impulsen behaftet, wachsen diese Kinder zum Schrecken der Familie heran, sie werden der Schrecken des Wohnortes, die Plage in der Schule und in Pensionaten und gelangen endlich in die Irren-, Idiotenanstalten und in Besserungsinstitute.

Sengelmann fügt in seinem Idiotophilus der Behauptung Landenbergers, daß bei der Mehrzahl der geistesschwachen Kinder die Gemütsseite von der Verkümmerung weniger betroffen sei, als die Intelligenz, hinzu: Allerdings kann aber auch nur von der Mehrzahl geredet werden, denn es finden sich auch geistesschwache Kinder, welche, was die Intelligenz anlangt, auf einer höheren Stufe stehen, hinsichtlich ihres Gemütes aber ganz von den Banden der Verschmitztheit, der Lüge, des diebischen Wesens umschlungen sind, so daß von einer Wirksamkeit des Gewissens und eines sittlichen Gefühles nicht die Rede sein kann.

Lassen Sie mich hieran aus einem Referat, welches ich im Jahre 1901 in Jena über psychopathische Kinder mit moralischen Defekten, beruhend auf Schwachsinn, hielt, folgendes mitteilen (Kinderfehler, 1901, Fol. 224):

Neben den psychischen Symptomen bestehen in der Regel eine Reihe morphologischer und funktioneller Belastungszeichen, zu den ersteren Schädeldeformitäten, zu den letzteren Zuckungen einzelner Muskeln, Ohnmachten, Schwindel epileptiforme Anfälle usw. In den meisten Fällen wird vom moralischen Irresein im späteren Lebensalter berichtet. Damit stimmt überein, daß die Anamnese in Fällen vom moralischen Irresein der Erwachsenen in der Regel auf Beginn der Gemütsentartung in der Kindheit hinweist und ist somit die Prognose im allgemeinen keine günstige. Die Ursachen der Gemütsentartung beruhen in den meisten Fällen auf erbliche Belastung, hin und wieder auf Kopfverletzungen bei der Geburt.

Dr. Sänger berichtet in seiner Arbeit „Neurasthenie und Hysterie bei Kindern“, daß nicht selten sexuelle Triebe abnorm früh entwickelt sind, welche meist zur Onanie führen, die in den schwereren Fällen nach Koch die psychopathische Minderwertigkeit darstellt und als Vorstufe des moralischen Irreseins betrachtet werden kann. Koch berichtet: Bei solchen Naturen tritt die geistige Schädigung oft sehr frühe zutage. In jeder Schule richten sie Unheil an, weder Güte noch Strenge erzielten

nachhaltige Erfolge. Faul, lügnerisch, naschhaft, diebisch, voll böser, heimtückischer Gedanken, voll Grausamkeit gegen Tiere und Menschen, voll geheimer und offener Auflehnung gegen jede Autorität, mit Lüge und Heuchelei Verdacht auf Unschuldige zu lenken, voll hämischer Freude, wenn es ihnen gelungen, andere zum Bösen zu verführen, so sind sie eine schwere Last und Qual für Schule und Erziehungsanstalten, eine Gefahr für ihre Mitschüler, eine noch schwerere Last für ihre Familien. Dr. Demoor berührt in seiner Arbeit „Die anormalen Kinder und ihre erzieheliche Behandlung in Haus und Schule", in dem Kapitel „Die moralisch Entarteten" nur kurz die pathologische Lüge, indem er darauf hinweist, daß die Antworten derselben häufig lügenhaft sind, was zu wissen notwendig ist, um sich nicht irreführen zu lassen.

Einige interessante Fälle über pathologische Lüge bringt Demoor allerdings unter der Rubrik „Diebe".

Ein 13 jähriger, geistesschwacher Knabe entwickelt bei der Ausübung der Diebstähle eine große Erfindungsgabe. Eines Sonntags entwendet er Geld und kehrt erst am Mittwoch nach Hause zurück, die Nächte hat er unter freiem Himmel am Kanal zugebracht. Er hat alles Geld auf dem Jahrmarkt ausgegeben, er bringt eine Peitsche, einen Krug und eine Uhr mit nach Hause und behauptet, die Gegenstände von dem Gelde gekauft zu haben, es erweist sich aber, daß er diese Sachen gestohlen hat, um damit sein Ausbleiben und seinen Gelddiebstahl zu entschuldigen. „Mein Onkel ist Fuhrmann, ich bringe ihm eine Peitsche mit, meiner Tante übergebe ich eine Uhr, auf den Tisch stelle ich einen Krug voll von derselben Milch, die mich während dieser Zeit genährt hat. Können sie mir dann noch mein langes Ausbleiben vorwerfen?" Ein zweites Beispiel: H. entwickelt eine große Schlauheit, um seine Diebstähle zu begehen und zu entschuldigen. Einmal entwendet er auf dem Markt einen Käse. Auf frischer Tat ertappt, lief er mit seinem Raube davon; um sich zu entschuldigen, erzählte er folgendes: Mein Freund hat mir gesagt, in dem Korbe seien schöne Birnen, befühle sie mal. Ich stecke den Arm in den Korb, in diesem Augenblick sieht mich der Mann, ich bekomme Angst, laufe davon und in meinem Schrecken reiße ich, ohne es zu merken, einen Käse mit fort,

der mit seinem Bindfaden, mit dem er eingewickelt war, an den Knöpfen meines Aermels hängen blieb.

W. Bösch, Inhaber einer Erziehungsanstalt für geistesschwache Kinder, wurde s. Z. (1868) eines Sittlichkeitsverbrechen verdächtigt, angeklagt und schließlich bei der Gerichtsverhandlung freigesprochen. Bösch schildert in einer kleinen Broschüre „Eine Erinnerung an traurige Tage" den Vorgang des Ganzen und kommt dann auch zu sprechen auf die Aussagen seiner geistesschwachen Zöglinge vor Gericht. Vor der gerichtlichen Vernehmung der Zöglinge äußerten diese einer Pflegerin gegenüber: K. (das ist der Ankläger) gibt uns Bonbons und wenn Onkel (das ist der Angeklagte) fort ist, fragt er: Hat Onkel das oder jenes getan mit euch? Er hat uns verboten, etwas zu sagen, aber wenn wir zu den vielen Männern kommen, die an einem grünen Tische sitzen, dann sollen wir alles sagen, was K. uns gesagt hat.

Da bei vielen Idioten das Gedächtnis die stärkste Seelenkraft ist, so stellte K. täglich dieselben Fragen, welche er, um sich nicht anderer Ausdrücke zu bedienen, notiert hatte.

Bösch schildert die Zeugen mit folgenden Worten: So groß und so verschieden auch die Zahl der Zeugen ist, welche wider mich auftreten, so sind es doch in Wirklichkeit nur Kinder, welche als wirkliche Zeugen zu betrachten sind, da alle übrigen ihre Wissenschaft erst von den Kindern haben. Und diese Kinder, sämtlich blödsinnig, benutzt man als Zeugen wider einen Mann, an dessen Ruf bisher kein Makel haftete. Man ließ sie als Zeugen gelten, weil man nicht wußte, was Idioten sind, weil man den Paragraphen des Gesetzes: „Rasende und Blödsinnige können nicht zeugen", nicht auf sie anwandte.

Die Vorstellung, welche Idioten, gleichviel, ob durch das Gesicht oder durch das Gehör, in sich aufnehmen, haften lange Zeit. Ein Zögling, der klügste von allen, sogar eine Berühmtheit für die Anstalt, denn er hatte ein eminentes Gedächtnis, besuchte im Laufe des Sommers wohl zehnmal seine Mutter in Pankow und fuhr mit dem Omnibus dahin. Jedesmal fragte ihn diese: Wer hat dich an den Omnibus begleitet? und immer antwortete er: „Onkel". Und doch hatte ich dies nicht einmal getan. Die Mutter wußte dies und korrigierte ihn jedesmal. Dennoch blieb er dabei, Onkel hätte ihn begleitet. Gar sehr leicht kann man Idioten etwas einreden, und sie werden es

jahrelang als selbst erlebt auf Befragen wiedererzählen. Ja sie bringen nicht selten Vorstellungen mit in die Anstalt, die sie dann auf die gegenwärtigen Verhältnisse übertragen. Seit sechs Jahren befindet sich ein Mädchen im Alter von 27 Jahren in der Böschschen Anstalt. Es kam aus dem elterlichen Hause, weil es von unsittlichen Verhältnissen sprach, welche es bald mit den Dienern, bald mit den Reitknechten, bald mit den Kutschern des Vaters gehabt haben wollte. Ja es nannte sich selbst: Frau Kutschern. Und doch war an dem ganzen Gerede nicht ein wahres Wort. — Diese Vorstellungen brachte das Mädchen mit in die Anstalt, und noch nach sechs Jahren nennt es sich die Frau des Kutschers der Anstalt und beschuldigt diesen unsittlicher Handlungen und hat doch niemals Gelegenheit, mit demselben in Berührung zu kommen.

Solcher Art waren die Hauptzeugen. Die Tatsachen, deren sie Bösch beschuldigen, gehören ins Reich der Unmöglichkeit. Es sträubt sich die Feder, die verschiedenen Punkte der Anklage aufzuzeichnen. Die Aussagen der Kinder, sagt der Angeklagte, erscheinen glaubhaft; da diese bei der zweiten Vernehmung, trotzdem dieselbe an einem anderen Orte und nach Verlauf von Monaten stattfand, ihre erste Aussage bestätigten.

Es ist wohl weniger zu verwundern, daß die Kinder ihre erste Aussage bestätigten, wenn man bedenkt, wie unendlich oft sie von Befugten und Nichtbefugten darnach gefragt worden sind, und wie jedes Abfragen eine neue Auffrischung ihres Gedächtnisses ist. Mit ins Gewicht fällt nun auch die Phantasie dieser Kinder. Sie erdenken und malen sich Tatsachen, die an das Fabelhafte grenzen. Sie sind, wie die meisten Geisteskranken, intrigant, und es ist ihnen eine Lust, Verdächtigungen und Schmähungen über andere zu verbreiten.

Bösch sagt: Man glaubt nicht, man begreift nicht, wie bei so vieler Dummheit, so großer Geistesschwäche — so viel Verschmitztheit, so viel Hang zum Verleumden vorhanden sein kann. Die Anklage sagt aus: „Als die Kinder vom Termine beim Untersuchungsrichter zurückgekehrt seien, habe ich sie in mein Zimmer zurückgeführt, dort bis aufs Hemd entkleidet und mit einem Stocke geschlagen." Ich habe weder für die einzelne Anklage, noch für alle übrigen einen Anhaltepunkt. Von allen diesen Kindern hat auch nicht ein einziges

je einen Schlag von mir erhalten, obgleich sie sich seit Jahren in der Anstalt befanden.

In der Hauptverhandlung wurden die Kinder einzeln hineingeführt und so gesetzt, daß sie den Angeklagten nicht sehen konnten.

Aus dem ersten, sonst sehr schwatzhaften Mädchen war eine Wiederholung dessen, was es in der Voruntersuchung gesagt haben sollte, nicht herauszubringen. Auf die direkte Frage, ob Angeklagter dies oder jenes getan habe, antwortete es immer: Nein, Therese gesagt. Am zweiten Tage begann das Vernehmen mit demselben Mädchen. Hatte es gestern nichts gewußt, so erging es sich heute ins Maßlose, Lächerliche, Unglaubliche. Es folgte ein zweites Mädchen, welches nur mit Mühe eine Antwort gab, da es in hohem Grade von der dem Blödsinn oft eigenen Trägheit beherrscht wird. Es konnte nur aussagen, was ihm vorgesagt war und nachsprechen, was es gehört hatte.

Das dritte Mädchen hatte heute auf alle Fragen nur die Antwort: ja.

Das vierte Mädchen verriet gleich in den ersten Worten, daß sie ihm gelehrt seien. Nachdem es den Angeklagten angeschuldigt hatte, sprang es auf eine andere Person über und erzählte von dieser.

Nun folgt die Vernehmung eines Knaben im Alter von 16 Jahren, von dem der Angeklagte meinte, er sei wohl in der Lage, die Wahrheit zu sagen. Er bestätigte alle verbrecherischen Handlungen und dehnte dieselben sogar auf seine Person aus, er berichtete Unglaubliches, seine erregte Phantasie ließ ihn immer Neues erfinden, das soweit ging, daß die Frau des Angeklagten allen diesen scheußlichen Auftritten zugesehen habe.

Es folgte nun die Vernehmung eines zweiten Knaben, der nichts bekundete, als was die früheren Zeugen schon gesagt hatten, nämlich: Therese hat es gesagt. Wir finden in den einzelnen Fällen ein Gemisch von Lüge, Erinnerungsfälschung, Erinnerungsverfälschung und Phantasiegebilden.

In seinem Vortrage über Geistesstörungen in der Schule weist Ufer auf folgenden von G. Siegert in seinem Büchlein

„problematische Kindernaturen“ angeführten Fall, betreffend ein an Halluzinationen leidendes Mädchen: Mit gemischten Gefühlen erinnere ich mich jenes Tages, an welchem die Mutter des Kindes zornkreischend auf mich losschrie und auf das Zeugnis der Tochter sich stützend, behauptete: „Sie haben mein Mädchen geohrfeigt!“ Ich wußte bestimmt, daß dies nicht der Fall war und sowohl die anwesenden Schülerinnen, als auch die vermeintlich Geohrfeigte selber bestätigten meine Aussage in ihrer Richtigkeit. Aus der Verhandlung über die nicht gegebene und doch empfangene Ohrfeige ergab sich schließlich, daß die kranke Seelenverfassung des Kindes die Androhung einer Ohrfeige vergegenständlicht hatte zu einer wirklichen, schallkräftigen Ohrfeige. Nur um Haaresbreite sind Einbildung und Lüge voneinander entfernt. Ferner erwähnt Ufer noch einen Fall des moralischen Irreseins. Ein Mädchen stammt aus einer erblich belasteten Familie. Der Bruder der Mutter befindet sich in einer Irrenanstalt. In den ersten Kinderjahren zeigte sich schon langsame geistige Entwicklung; später nur mühsames Erlernen von Lesen und Zählen. Mit Liebkosen war dabei ebensowenig auszurichten, wie mit Strafen. Mit 5½ Jahren Schulunterricht, tüchtige Fortschritte, zumal in einigen Lehrgegenständen. Das Moralische ist hingegen nicht besser gestellt als ehedem. Sie scheint keine Vorstellung davon zu haben, was es heißt, wahr zu sein, sie sorgt und betrübt sich nicht wegen ihrer Unartigkeit, sie findet keine Befriedigung daran gut zu sein und verlangt es auch nicht, dagegen tut sie anhaltend schlau und listig alles, was ihr verboten ist usw.

O. Hintz gibt in den von Scherer und Meyer herausgegebenen „Neuen Bahnen“ ein Beispiel zur pathologischen Lüge. Ein Mädchen bringt für einen bestimmten Zweck 50 Pfg. mit zur Schule. Die Nachbarin desselben, X., ein moralisch verdorbenes Mädchen, das tagelang die Schule versäumt, wiederholt auf polizeilichem Wege zur Schule gebracht wurde, überredet die Inhaberin der 50 Pfg., ihr das Geld in Verwahrung zu geben und war nun nicht zur Herausgabe desselben zu bewegen. Am nächsten Tage gibt X. 10 Pfg. zurück mit dem Bemerken, das übrige Geld habe ihre Mutter in Verwahrung genommen. Darauf erschien X. mehrere Tage nicht in der Schule, endlich kommt sie und bringt einen mit der Unterschrift der Mutter versehenen Entschuldigungszettel mit, der

nichts weiter als die Mitteilung enthielt, daß die Tochter den Unterricht krankheitshalber versäumt habe. Auf eingehendes Befragen gibt X. zu, nicht krank gewesen zu sein, leugnet aber die Unterschrift. Da zwischen X. und ihrer Mutter kein anderes Band als das der äußeren Zusammengehörigkeit bestand, strebte Hintz darnach, das Mädchen in eine Erziehungsanstalt zu bringen, um so mehr, als er in ihm eine raffinierte Lügnerin und Heuchlerin erkannte.

Eines Tages wurde X. vom Klassenlehrer veranlaßt, aus dem Lehrmittelzimmer eine Wandkarte zu holen. Das Mädchen belastet den Lehrer unzüchtiger Handlungen. Letzterer verlangte energische Untersuchung und X. gestand, die ganze Geschichte erfunden und verbreitet zu haben. Nunmehr wurde auf Grund des vorhandenen Materials die Zwangserziehung der X. eingeleitet.

In der Zeitschrift „Die Kinderfehler", III. Jahrgang No. 1, erfahren wir durch E. Scholz folgenden Fall:

Ein Mädchen W. hatte auf offener Straße einem kleinen, noch nicht schulpflichtigen Mädchen, welches in einer Hand Wäsche, in der anderen eine Geldtasche trug, auf raffinierte Weise Geld abgenommen. Das Mädchen log dem Kinde vor, auf seinem Kleide kriecht Ungeziefer, und als dies arglos hinsah, entriß es ihm die Geldbörse, nahm 30 Pfg., warf die Börse vor die Füße des Kindes und lief davon. In einem polizeilichen Verhör leugnet das Mädchen die Tat begangen zu haben; erst später gesteht es auf eingehende Untersuchung des Lehrers, das Geld genommen zu haben, um damit eine Schuhmacherrechnung zu bezahlen. Der betreffende Schuhmacher steht mit dem Mädchen in keiner Verbindung. Jetzt erst kommt die Wahrheit ans Licht, W. hatte sich für 10 Pfg. Semmel und für 20 Pfg. Schokolade gekauft. — Es reihen sich dieser Lüge noch andere krasse Fälle an, auf welche ich nicht weiter eingehe.

Einen interessanten Fall pathologischer Lüge, beobachtet von Hennebergs, wird in der Berliner Klinischen Wochenschrift mitgeteilt. Es handelt sich um eine 16 jährige Schülerin einer höheren Töchterschule, die eines Tages mit einem Kopfverband zur Schule kommt und erklärt, sie sei eines Ohren-

leidens wegen operiert worden. Da die Lehrerin des Mädchens Verdacht schöpfte, ging sie mit demselben zu dem von ihm genannten Ohrenarzt, welcher erklärte, daß das Mädchen völlig gesund sei und von ihm nie operiert worden ist. Nur allmählich gab das Mädchen die Verstellung, ohrenkrank zu sein, auf.

Woher die Verstellung? Das Mädchen verkehrte bei einer Dame, welche eines Ohrenleidens wegen operiert worden ist, welche dem Mädchen über das Leiden selbst, sowie die näheren Umstände der Operation Mitteilung gemacht hatte, somit übertrug das Mädchen das Gehörte auf sich und faßte es als selbst erlebt auf.

Das Mädchen hat wiederholt an ähnlichen Einbildungen gelitten, so glaubte es eine Zeitlang, die Adoptivtochter ihres Vaters zu sein und sprach darüber zu ihrer Umgebung; ferner glaubte es vorübergehend, ihr Bruder sei verheiratet und wohne in einem bestimmten Hause, es ging in dasselbe, um den Bruder zu besuchen und wunderte sich, daß derselbe dort nicht wohne. — Die Intelligenz des Mädchens ist eine vorzügliche, sein Verhalten ist jederzeit musterhaft gewesen, so daß es stets der Liebling der Lehrerin war. Das Mädchen war von der Realität seiner Aussagen völlig überzeugt und dennoch unternahm es dauernd Handlungen, die mit Bestimmtheit darauf hinwiesen, daß es sich dunkel doch der Unrechtmäßigkeit seiner Aeußerungen bewußt war. (Setzen wir an die Stelle der Ohren-Operation ein Sittlichkeitsverbrechen, so erkennen wir, wie schwerwiegend die Folgen der pathologischen Lüge sein können.)

Hiermit habe ich versucht, die vorhandene Literatur über die „pathologische Lüge" zusammenzustellen; ich zweifle nicht, daß es gelingt, hier und da weiteres vorhandenes Material zu finden, immerhin ist die Literatur über das in Frage stehende Thema wenig umfangreich.

Unzweifelhaft gehören die Erziehung zur Wahrhaftigkeit, die Bekämpfung der Lügenhaftigkeit mit zu den wichtigsten Aufgaben der Schule, trotzdem nimmt sie sich leider nicht die Zeit, die einzelnen Fälle eingehend zu behandeln und zu studieren, und infolgedessen fehlt wohl auch hier und da das

rege Interesse für die psycho-pathologischen Erscheinungen. Welchen Wert für die Schule wie für den Schüler, für den Erzieher wie die zu Erziehenden das Studium der Psycho-Pathologie hat, faßt Krafft-Ebing in die Worte: Wenn die Pädagogik ein tieferes Studium aus dem Menschen auch in seinen pathologischen Verhältnissen macht, so würden manche Fehler und Härten der Erziehung wegfallen, manche unpassende Wahl des Lebenslaufes unterbleiben und damit manche psychische Existenz gerettet werden.

Die sexuelle Aufklärung der Jugend.

Veröffentlichungen des Vereins für Schulgesundheitspflege zu Berlin.

I. Der Standpunkt des Arztes.

Von

O. Rosenthal.

Der liebenswürdigen Aufforderung des geehrten Vorsitzenden, des Herrn Professors Baginsky, entsprechend, will ich versuchen, das uns beschäftigende Thema, die sexuelle Aufklärung der Jugend, vom rein ärztlichen Standpunkt aus zu betrachten, trotzdem dieser Gesichtspunkt, wie ich gleich zugeben will, bei Erörterung dieser nicht leicht zu lösenden Frage nicht allein maßgebend ist, sondern auch schwerwiegende, bei der Besprechung nicht absolut zu trennende Erwägungen moralischer, ethischer, pädagogischer und auch religiöser Natur in Betracht zu ziehen sind.

Die Schule hat die Aufgabe, nach dem alten Juvenalschen Satze, die Ausbildung einer mens sana in corpore sano, d. h. eines gesunden Geistes in einem gesunden Körper als ihr Hauptbestreben zu betrachten. Besonders bei uns in Deutschland ist der eine Teil, die Sorge um das corpus sanum, um die Ausbildung eines gesunden Körpers bisher eine lange Zeit nicht genügend berücksichtigt, ja sagen wir unumwunden, vernachlässigt worden. Das ist ein nicht zu bestreitendes Faktum. Aber ebenso fest steht, daß die Erkenntnis dieser Unterlassung durchgedrungen ist, und daß wir jetzt auf dem Wege der Verbesserungen und des Fortschrittes nach vielen Richtungen hin begriffen sind.

Aus den vielen unbedingt notwendigen Reformen in hygienischer Beziehung — und dieser Gesichtspunkt ist in erste Linie zu stellen — ergibt sich eine Reihe weiterer Aenderungen zum Teil als eine logische Folgerung. Zu den Fragen, die in neuerer Zeit wieder, wie wir gehört haben, besonders lebhaft besprochen werden auf Frauen- und Lehrerinnen-Kongressen, in Schulmännerversammlungen, in ärztlichen, ethischen und hygienischen Vereinen, gehört das heutige Thema: die sexuelle Aufklärung der Jugend. — Mit der Festlegung

dieser Tatsache ist zugleich eine der wichtigsten Vorfragen erledigt: Ob die bisherigen Verhältnisse, das bislang herrschende Vertuschungssystem bei unseren heutigen Anschauungen und gesellschaftlichen Zuständen einer Aenderung bedürfen. Zuvörderst handelt es sich darum, ob mit dem Storchmärchen, welches zum Unterschied von anderen Dichtungen der gleichen Gattung den Zweck hat, den wahren Sachverhalt zu verbergen, statt ihn in bildlicher Form dem Verständnisse näher zu bringen, gebrochen werden soll oder nicht. Ist es richtig, die Kinder in den Jahren, in denen sie nicht mehr an den Storch glauben, über das wahre Wesen der menschlichen Fortpflanzung aufzuklären? Was läßt sich hierzu vom ärztlichen, was vom praktisch-hygienischen Standpunkte aus sagen? Zwar bin ich mir voll bewußt, daß es vom idealen Standpunkt wünschenswert ist, die Jugend unberührt in möglichster Reinheit und Unschuld zu erziehen, denn „der Irrtum ist das Leben und das Wissen ist der Tod". — Indessen dem edelsten und mächtigsten aller Triebe, welcher zu allen Zeiten und bei allen Nationen den Stoff zu den herrlichsten Dichtungen gegeben hat, und welcher den von der Natur gebotenen und gewollten eigentlichen Lebenszweck des Menschen verwirklicht, wird eine unantastbare Heimlichkeit aufgeprägt und der Charakter eines obscönen Geheimnisses verliehen.

Die Jugend, deren Fragen von den Eltern und Lehrern als unanständig zurückgewiesen werden und die in Unkenntnis gelassen wird, schöpft ihr Wissen aus unlauteren Quellen, aus gänzlich unbefähigter und unberufener Stelle, von Dienstboten oder zurückgebliebenen, minderwertigen älteren Kameraden, die ihre Kenntnisse auf dem Gebiete des Geschlechtslebens auf demselben Wege erlangt haben und die ihr Wissen ihren Mitschülern in einer ihre Unschuld schädigenden Weise übermitteln. Abgesehen davon, daß man den Kindern Aufklärung und Wahrheit schuldet, wird, wie schon gesagt, dem Geschlechtsleben der Reiz des Geheimnisvollen und Verbotenen verliehen; die Phantasie der Kinder wird mit unlauteren, unbestimmten und unbekannten Dingen befleckt und einem natürlichen Vorgange wird der Schleier des Mysteriösen umgehängt.

Durch diese Heimlichkeit wird aber vor allen Dingen die

Sinneslust und die Sinnlichkeit gefördert und hierdurch der Boden für das besonders in der männlichen Jugend weit verbreitete Laster der Selbstbefleckung, welche man als eine Schulseuche bezeichnen kann, geebnet. Diese Geschlechtsverirrung wird oft schon im zartesten Alter ausgeübt, um während der ganzen Jugendzeit bis in das Mannesalter hinein in immer stärkerem Maße vollführt zu werden und so in der besonders anfälligen Wachstums- und Entwicklungsperiode Körper und Geist zu schädigen und den Untergrund für spätere nervöse Leiden mannigfacher Art zu bilden.

Diese sexuellen Verirrungen, denen die Mehrzahl der männlichen Jugend verfallen ist — manche Aerzte nehmen an, daß 90 % und darüber diesem Laster fröhnen — führen auch zu seelischen und körperlichen Schwächezuständen und setzen die Widerstandsfähigkeit in beträchtlichem Maße herab, so auch gegen die die Jugend besonders gefährdenden Infektionskrankheiten. In späteren Jahren betrachten sich manche, wenn die Erkenntnis gereifter ist, als moralisch tiefstehende Individuen, sie kämpfen vergeblich gegen das ihnen zur Gewohnheit gewordene Laster und werden menschenscheu und melancholisch, im Widerstreit gegen einen eigentlich natürlichen Vorgang, gegen den anzukämpfen und den zu verhindern sie nicht mehr imstande sind.

Indessen dürfen wir nicht vergessen, daß die Sinnlichkeit noch durch viele andere Faktoren gefördert wird, die hier kurz zu erwähnen ich für meine Aufgabe halte, um nicht der Einseitigkeit beschuldigt zu werden.

Zuvörderst trägt hierzu bei die Lektüre von schlechten, gefährlichen und ungeeigneten Büchern. Hierzu rechne ich die Bibel, wie sie bisher in den Schulen gebräuchlich ist, und auch einige alte Klassiker, bei denen man ohne Schaden die bezüglichen Stellen zum Gebrauch in der Schule ausmerzen könnte; ferner lascive Abbildungen, das Lesen von solchen Zeitungen, welche aus Sensationslust und Geschäftsinteresse in besonders breiter, selbstgefälliger Form alle Dinge, welche mit dem Geschlechtsleben zusammenhängen, behandeln, sowie der frühzeitige Theaterbesuch ungeeigneter Stücke mit frivolem Inhalt. Was manche sog. gebildete Eltern in dieser Beziehung leisten, ist unfaßlich. Ferner fördert die Sinnlichkeit das lange Sitzen, sowohl

in den Schulräumen als auch zu Hause bei der Anfertigung der häuslichen Arbeiten, weil hierdurch der Blutzufluß zu den Organen des Unterleibs begünstigt wird, manche Turnübungen, wie das Klettern auf hohe Stangen mit eng anliegenden Extremitäten, ungeeignete enge Kleidung, die unzweckmäßige Ernährung, bei welcher ich in erster Stelle den Alkohol nenne, der bei der gesunden Jugend vollständig verpönt sein sollte, die Aufnahme kopiöser Mahlzeiten kurz vor dem Schlafengehen, das Schlafen in Federbetten, vernachlässigte Hygiene und mangelnde Sauberkeit des Körpers. Vor allen Dingen aber ist als ein mächtiger Faktor noch zu erwähnen, der infolge der sozialen Verhältnisse leider bei Millionen von Menschen einwirkt: das Zusammenleben vieler Familien, von Eltern und Kindern, von Erwachsenen und Jugend, von Angehörigen und Fremden Tag und Nacht in engen Räumen. Hierdurch kommt die Jugend schon früh mit dem Laster in Berührung und erhält eine Aufklärung über sexuelle Dinge, welche oft auf die moralische Entwicklung in verderblichster Weise einwirkt.

Das ist ungefähr der Boden, auf dem sich die verhängnisvolle Leidenschaft der Selbstbefleckung entwickelt, welche den Eltern meistens unbekannt bleibt, die mit Besorgnis sehen, wie ihr geliebter Sprößling trotz der ihm zuteilwerdenden sorgfältigen Pflege und Behütung mager, blaß und matt aussieht und des Morgens, statt frisch aufzustehen, mit umränderten leicht geschwollenen Augen das Bett verläßt. Wer weiß, ob sich nicht im späteren Leben hieraus auch die frivol lüsterne Auffassung aller geschlechtlichen Verhältnisse entwickelt, an der unser ganzes gesellschaftliches Leben krankt.

Um dieser Sinnlichkeit und den daraus resultierenden sittlichen Uebelständen zu steuern, sind neben den nötigen Belehrungen, Leibesübungen und Jugendspiele, welche durch Anspannung der Körperkräfte und Stärkung des Willens die Gedanken von der Geschlechtssphäre ablenken, Abhärtung durch kalte Waschungen und regelmäßiges Baden und viele andere hygienische Verbesserungen, die sich aus den von mir angeführten Schädlichkeiten ergeben, dringend zu empfehlen.

Vor allem aber muß der Jugend durch Erörterung

der sexuellen Frage eine Aufklärung, welche diesen Dingen den Stempel des Geheimnisvollen nimmt, in einer dem Alter und der Fassungsgabe entsprechenden Form zuteil werden. Wir verkennen die großen Schwierigkeiten dieser Forderung nicht, da es sich darum handelt, Dinge, welche uns als unanständig, niedrig und geheimnisvoll überkommen sind, der heranwachsenden Jugend in einer die Phantasie nicht reizenden, harmlosen und natürlichen Form darzustellen.

Man muß auch nicht vergessen, daß ebenso wie eine Anzahl Kinder durch die verschiedensten Umstände frühreif entwickelt sind, wieder andere geistig keineswegs zurückstehende, sensitive Kinder lange Zeit in einem unschuldigen Dämmerzustande über geschlechtliche Dinge bleiben und über Vorgänge unterrichtet werden sollen, die ihnen widerlich und unverständlich sind. Hier müßte, wie bei dem Arzte die Individualisierung als höchste erstrebenswerte Kunst gilt, auch individuell verschieden vorgegangen werden, was allerdings in der Schule kaum durchzuführen ist. Allein zum Maßstab soll man sich doch den Ausspruch Lessings in seiner „Erziehung des Menschengeschlechts" nehmen: man soll dem Kinde Wahrheit geben, nichts als Wahrheit, aber nicht die ganze Wahrheit," das heißt diejenige Aufklärung, welche der betreffenden Lebensstufe entspricht.

Das Natürlichste wäre es, wenn den Eltern selbst diese Aufgabe zufallen würde, indessen ich brauche nicht in diesem Kreise darauf hinzuweisen, daß in der Majorität der Fälle diese Quelle ungeeignet ist. Für die ärmeren Klassen ist diese Ansicht gewiß zutreffend, sind doch die Eltern tagsüber aus wirtschaftlichen Gründen beschäftigt und die Kinder sich selbst überlassen, aber auch in den besseren Kreisen fehlt den meisten Eltern das Geschick, die nötige Geistes- und Herzensbildung, das genügend pädagogische Verständnis und die naturwissenschaftliche Vorbildung, abgerechnet davon, daß manche eine große Scheu empfinden, über diese Dinge zu sprechen, da sie nicht imstande sind, sich von den falschen Vorurteilen, in welchen sie groß geworden sind, frei zu machen.

Hier muß die Schule helfend eintreten, und wenngleich die Vorbildung der Lehrer für diese Zwecke im Durchschnitt als nicht genügend bezeichnet werden kann, so muß doch, am besten in den naturwissenschaftlichen Unterrichtsstunden in

harmloser und unabsichtlicher Weise Schritt für Schritt und langsam der Jugend die Kenntnis dieser Dinge zugeführt werden. Der Weg scheint mir nicht zu schwer zu sein. Nicht nur ist eine äußerliche Beschreibung der Pflanzen und der Tiere und ihre Einteilung in Klassen zu geben, sondern bei dem Unterricht muß auch auf die Lebensvorgänge selbst näher eingegangen werden und besonders hierbei auch auf diejenigen, welche zur Erhaltung der Art erforderlich sind. Man muß in der Botanik bei der Besprechung der Fortpflanzung auf dem Wege der Samenbildung auch die verschiedenen Arten der Uebertragung des Samens durch den Wind, die Insekten usw., auf die Bedeutung des männlichen Blütenstaubes, des weiblichen Fruchtknotens, der Staubgefäße, des Stempels usw. hinweisen, und in der Zoologie neben der Besprechung der lebenswichtigen Organe und ihrer Funktionen, des Herzens, der Lunge, des Magens, der Leber, der Milz und der Nieren, auf die Bedeutung der Geschlechtsorgane für die Fortpflanzung einen besonderen Nachdruck legen. Und dieses kann nach meiner Ueberzeugung in einer harmlosen Weise in allmählicher Stufenfolge als etwas ganz Natürliches, frei von jeder sinnlichen Beimischung geschehen, indem man zuvörderst auf die ungeschlechtliche Vermehrung durch Zellteilung bei den niedersten Organismen eingeht, dann bei den niederen Wirbeltieren auf die Befruchtung des Eies außerhalb des Körpers, bei Reptilien und Vögeln auf die Befruchtung innerhalb des Organismus zum Zwecke des größeren Schutzes und einer besseren Entwicklung hinweist. Während das Ei des Vogels von der Mutter erst ausgebrütet wird, nachdem es abgelegt ist, findet beim Säugetiere bereits die Ausbrütung innerhalb des mütterlichen Tieres statt. Von dem Menschen selbst braucht hierbei gar nichts erwähnt zu werden, denn daß der Mensch zu den Säugetieren gehört, ist eine Kenntnis, die den Kindern bereits beim Beginn des naturwissenschaftlichen Unterrichts gegeben wird. Allerdings muß bei dieser Auseinandersetzung darauf Rücksicht genommen werden, das Tierische im Menschen nicht zu sehr zu betonen und dem Verständnisse des Kindes klar zu machen, daß der Mensch, als die Krone der Schöpfung, sich, wenngleich er zu den Säugetieren gehört, durch seine geistigen Fähigkeiten und seelischen Kräfte weit über das Niveau des Tieres erhebt. Auch können in allen

sonstigen Zweigen des Unterrichts, in der Geschichte, in der Erklärung der Bibel und der alten Klassiker, solange Aenderungen noch nicht vorgenommen sind, alle Stellen, die das sexuelle Gebiet berühren, mit möglichster Natürlichkeit und Unbefangenheit den Schülern erklärt und eventuell durch wirkungsvolle Beispiele aus Tier- und Pflanzenwelt erläutert werden.

Ein noch größeres ärztliches Interesse beansprucht die Belehrung der heranwachsenden Jugend. Hier muß entschieden mit dem bisherigen System, welches nachweisbar ungeheure sittliche und gesundheitliche Nachteile gezeitigt hat, gebrochen werden, hier ist unbedingt eine Aufklärung dringend notwendig. Mit schwerem Herzen sieht mancher Vater, manche Mutter, die nicht den Mut und die Gelegenheit zu den erforderlichen Auseinandersetzungen gefunden haben, ihren Sohn in das Leben ziehen. Warnungslos geht heute die heranwachsende Jugend größtenteils den furchtbaren Gefahren entgegen, welche die Geschlechtskrankheiten mit sich bringen. Unwissenheit und Prüderie haben viele Tausende, kann man ohne Uebertreibung sagen, dem sicheren Verderben entgegengeführt, welche durch sachgemäße Aufklärung im rechten Augenblick vor diesen Gefahren hätten geschützt werden können. — Ich möchte hier nur ganz kurz, um ein ungefähres Bild, wie furchtbar diese Gefahren sind, zu geben, einige Daten anführen. Man nimmt nach Blaschko an, daß in einer Großstadt wie Berlin alljährlich von tausend jungen Männern zwischen 20—30 Jahren fast 200, also beinahe der fünfte Teil, an der einen Geschlechtskrankheit, an Gonorrhöe, und etwa 24 an frischer Syphilis erkranken. Wenn man die durchschnittliche Zeit, in welcher die männliche Jugend einer solchen Infektion ausgesetzt ist, auf 5—10 Jahre und darüber berechnet, so würden von den Männern, die über 30 Jahre alt in die Ehe treten, jeder zweimal Gonorrhöe gehabt haben und jeder vierte und fünfte syphilitisch sein. Kirchner hat ausgerechnet, daß in Preußen täglich mehr als 100000 Menschen, d. h. etwa drei von je tausend Köpfen, an einer übertragbaren Geschlechtskrankheit leiden. Welcher Verlust an Arbeitskraft und Verdienst und welcher Aufwand an Kosten aus privaten und öffentlichen Mitteln diese Verseuchungen erfordern, läßt sich ungefähr dadurch ausdrücken,

daß die durch die Geschlechtskrankheiten erwachsenden Mindereinnahmen und Mehrausgaben von Kirchner auf 250000 Mark täglich, d. h. auf mindestens 90000000 Mark jährlich berechnet worden sind. Diese Summe würde sicher noch beträchtlich in die Höhe gehen, wenn die richtige Zahl aller Erkrankten vollständig bekannt wäre. Die Statistik beweist außerdem eine erschreckend hohe Zahl von Geschlechtskrankheiten unter den Jugendlichen aller Volksschichten unter 20 Jahren. Nach Prinzing kann der jährliche Geburtenausfall infolge der Gonorrhöe ohne Uebertreibung auf mindestens 200000 Kinder angegeben werden, ganz zu schweigen von den körperlichen und seelischen Leiden, welche sich besonders bei dem weiblichen Geschlecht hinter dieser Riesenziffer verbergen. Hier hat die Schule die heilige unabweisbare Pflicht, der reifenden Jugend die nötige Belehrung zu erteilen, damit sie nicht erst später zu Kenntnissen gelangt, nachdem die eigene Gesundheit und die Gesundheit und die Ehre anderer bereits geschädigt sind.

Allerdings kann diese Belehrung in den Volksschulen nicht stattfinden. Aber mindestens in dem ungefähren Alter von 16 Jahren müßte eine dementsprechende Aufklärung in allen Fach- und Fortbildungsschulen, in den Mittelschulen, in der Obersekunda und Prima der höheren Lehranstalten und in den Seminarien herbeigeführt werden. Auch bei dieser Besprechung versagt das Haus; den Eltern fehlt es größtenteils an Geschick und an den eingehenden Kenntnissen. Aber auch die Lehrer dürften im allgemeinen zu einer solchen Besprechung nicht geeignet und auch nicht gewillt sein. Vielleicht könnten diese Belehrung die Schulärzte übernehmen, wenn sie das genügende pädagogische Talent besitzen. Am vorteilhaftesten wäre es, wenn diese Dinge nicht in besonderen Vorträgen zur Sprache gebracht, sondern wenn sie zugleich mit einer Reihe hygienischer Fragen über soziale und individuelle Hygiene vorgetragen würden. Sind diese Kurse aber nicht angängig, so könnte z. B. der Schuldirektor in einer Schlußbesprechung kurz vor der Entlassung, z. B. nach bestandenem Freiwilligenexamen, die nötigen Ermahnungen und Belehrungen erteilen. Wie notwendig es ist, zeigt sich daraus, daß in den gebildeten Kreisen ein ebensolcher moralischer Tiefstand in geschlechtlicher Beziehung vorhanden ist,

wie in der arbeitenden Klasse. Studenten, Kaufleute und auch Offiziere stehen an der Spitze der Zahl der geschlechtlichen Erkrankungen.

Wie schwer es aber ist, eine richtige Belehrung in der entsprechenden Form zu geben, möchte ich in kurzen Worten an einem sehr prägnanten Beispiel hier auseinandersetzen: Seit dem Jahre 1901 wird an der Berliner Universität den Studenten bei der Immatrikulation eine vorzüglich verfaßte Schrift von dem Lehrer der Physiologie in Lausanne, Prof. A. Herzen, mit dem Titel: „Wissenschaft und Sittlichkeit, ein Wort an die männliche Jugend", übergeben; die deutsche Uebersetzung ist mit einem warmen Vorwort von Prof. Franz Brentano und die neue Auflage mit beherzigenden Worten von dem damaligen Rektor der Berliner Universität, Herrn Prof. A. Harnack, versehen. Diese Schrift enthält mehrfache Unrichtigkeiten, auf die ich nicht weiter eingehen würde, wenn nicht ein Punkt ganz besonderer Erwähnung wert wäre. In derselben wird diejenige Geschlechtskrankheit, welche die meisten Verheerungen anrichtet, die Syphilis, als unheilbar dargestellt. Abgerechnet davon, daß diese Ansicht in absolutem Widerspruch mit allen modernen Anschauungen über diese Geschlechtskrankheit steht, ist der Einfluß, den diese gedruckten Worte, welche in so autoritativer Form den jungen Leuten in die Hand gegeben werden, hervorbringen, außerordentlich unheilvoll. Wer die Verzweiflung junger, unerfahrener Leute gesehen hat, welche unter dem Bewußtsein stehen, eine nicht heilbare Krankheit erworben zu haben, und wer da weiß, wie häufig unter dem niederschmetternden Gedanken einem unheilbaren Leiden verfallen zu sein, junge und ältere Leute melancholisch werden und in dieser Anwandlung zum Selbstmord greifen, muß sich dahin aussprechen, daß der ganze Vorteil, welcher durch dieses sonst glänzend geschriebene Mahnwort erzielt wird, durch diesen einen Fehler mehr als aufgewogen wird.

Was soll den jungen Leuten bei dieser Gelegenheit gesagt werden? Im allgemeinen sollen ihnen Warnungen, Winke, Ratschläge und Aufklärung über das Geschlechtsleben erteilt werden; die männliche Jugend muß darauf aufmerksam gemacht werden, daß nach unseren heutigen

ärztlichen Anschauungen die Enthaltsamkeit geübt werden kann und daß ein Jüngling dem Gesetze der Keuschheit bis in das Ehebett folgend fast stets gesund bleibt, besonders wenn er seine sonstige Lebensweise diesem Ziele entsprechend anpaßt. Schon Julius Cäsar[1]) berichtet von den alten Germanen, daß diejenigen, welche am längsten keusch blieben, des höchsten Lobes gewürdigt wurden; „staturam ali, hoc vires nervosque confirmari putant", daß hierdurch der Körper gestählt, Kräfte und die Nerven befestigt wurden und der Verkehr mit dem weiblichen Geschlecht galt vor dem zwanzigsten Lebensjahre schon damals als das allerschimpflichste (in turpissimis habent rebus). Den jungen Leuten muß ferner vor Augen geführt werden, daß diejenigen Stände, die an der Spitze der Nation stehen sollten, Offiziere und Studenten, bisher, was sexuelle Moralität anbetrifft, den Anforderungen von Selbstbeherrschung und Ritterlichkeit, die ihnen eigen sein sollten, nicht entsprochen haben und daß unbedingt eine größere Verantwortlichkeit von jedem Individuum im sexuellen Verkehr gefordert werden muß. Von dem Satze Kants ausgehend: daß „jeder Mensch niemals als Mittel zum Zweck, sondern als Selbstzweck" betrachtet werden muß, soll den jungen Leuten eingeprägt werden, eine größere Achtung vor dem Frauengeschlecht als bisher zu haben. Man soll den jungen Männern vor Augen führen, daß sie jede Frau, die ihnen im Leben begegnet, so behandeln sollen, als wie sie wünschen, daß ihre eigene Schwester oder dereinst ihre Frau von andern behandelt wird. Man soll ihnen ein Bild entwerfen, daß der frühzeitige Geschlechtsverkehr oft von schweren körperlichen Folgezuständen begleitet wird und daß der außereheliche Geschlechtsverkehr oft Zukunft und Familienglück vernichtet. Denn die Prostitution, die öffentliche und die geheime, ist die Trägerin der Geschlechtskrankheiten, sie ist auf den Straßen, in den Bier- und Weinlokalen und bei allen öffentlichen Veranstaltungen zu finden; man soll der Jugend sagen und schildern, daß die Geschlechtskrankheiten nicht nur oft zu späterer Kinderlosigkeit führen, sondern für den Träger selbst, für seine Umgebung und für

---

[1]) Buch VII, Kapitel 21.

die Nachkommenschaft oft die schwersten, nicht wieder gutzumachenden Folgen mit sich bringen. Während die eine der Geschlechtskrankheiten, die Gonorrhöe, für gewöhnlich nur als lokales Leiden verläuft, aber für die Frau später unter Umständen Kinderlosigkeit und schwere Krankheiten mit sich im Gefolge hat, kann die andere, die Syphilis, jedes Organ, die Sinnes- sowie die parenchymatösen Organe des menschlichen Körpers befallen, sie unter Umständen vollständig funktionsunfähig machen, zu geistiger Umnachtung, Siechtum und frühen Tod führen.

Aber alle diese natürlich weiter auszuführenden Lehren müssen wiederum in taktvollster, nicht übertriebener Weise dargelegt werden. Denn auf der einen Seite verfallen viele junge Männer unter dem Zwange der Verhältnisse oder aus moralischen Gründen oder aus Furcht und Ekel vor der Prostitution der Masturbation, da sie sich der Gewalt des übermächtigen Naturtriebes nicht entziehen können; sie werden dadurch neurasthenisch und geistig und körperlich unfähig. Auf der anderen Seite darf man nicht vergessen, daß die geschlechtliche Enthaltsamkeit unter Umständen die Gesundheit gefährden kann und daß in der Pubertätszeit bei der männlichen Jugend besonders eine gewisse Neigung zur Melancholie vorhanden ist und dadurch, daß der Schrecken zu gewaltsam geschildert wird, die Zahl der Selbstmorde, welche bei der heranwachsenden Jugend zum Teil durch den übermäßig gespornten Ehrgeiz und die Examensfurcht schon groß genug ist, noch vermehrt würde. Man muß daher bei dieser Gelegenheit der Jugend vor Augen führen, daß aus allen diesen scheinbaren Labyrinthen fast stets ein Ausweg gefunden werden kann, und daß sie sich bei Konflikten irgendwelcher Art auf dem Gebiete des Geschlechtslebens zuvörderst an den Arzt des Vertrauens ihrer Familie zu wenden hätten. Vielleicht könnte hierbei auch ein Wort über den schädlichen Einfluß der Kurpfuscher, besonders auf dem Gebiete der Geschlechtskrankheiten angebracht sein; jedenfalls muß aber auch bei dieser Gelegenheit eine deutliche Warnung vor dem schädlichen Einfluß des Alkohols im allgemeinen und als Gelegenheitsmacher für die Unsittlichkeit in eindringlicher Weise ausgesprochen werden.

Und wie sollen wir uns den jungen Mädchen gegenüber verhalten? Auch hier bin ich unbedingt für eine Aufklärung, die natürlich von seiten der Vorsteherin oder einer älteren Lehrerin zu erfolgen hat, und zwar möglichst in der obersten Klasse. Das Mädchen, welches schon durch den regelmäßigen Typus der natürlichen Entwicklung auf seinen Endzweck hingewiesen ist, fühlt überall heraus, daß ihm die Wahrheit über seine eigentliche Bestimmung verheimlicht werden soll und glaubt von einem Netz voller Geheimnisse und Unwahrheiten umgeben zu sein. Glücklicherweise ist bei der Frau der Geschlechtstrieb weniger entwickelt als beim Manne und macht sich eigentlich sehr häufig dann erst geltend, wenn er geweckt worden ist. Wahrheit, Reinheit und Unschuld sind die Charaktereigenschaften der Frau, die sich gern zueinander finden.

Die Aufklärung ist möglichst zu einer Zeit zu geben, in der die weibliche Jugend noch von unlauteren Gedanken und Wegen entfernt ist. Vielleicht läßt sie sich ebenfalls im Anschluß an hygienische Auseinandersetzungen, z. B. über Nahrungsmittel, Infektionskrankheiten usw. erteilen; von dem Thema der Menstruation ausgehend, soll man die Hygiene, die in dieser Zeit zu beachten ist, und deren Vernachlässigung in allen Kreisen oft so schwere Folgen in den späteren Jahren mit sich bringt, besprechen. Hierbei kann dann auf die nähere Bestimmung der Frau und auf die ihr zustehenden Pflichten sich selbst und einer kommenden Generation gegenüber als etwas, was die Natur so gewollt und eingerichtet hat, hingewiesen werden. In den betreffenden Kreisen müßten auch die Abwege, auf die Frauen geraten können, die sie täglich umgebenden Gefahren und die Prostitution in krassester Weise zur Sprache gebracht werden, denn jedes Bild, das man hiervon entwerfen kann, bleibt noch hinter der Wirklichkeit zurück.

Ich komme zu Ende. Wie ein Gebäude, das den äußeren Wettern und Stürmen standhalten soll, auf einem festen Fundament errichtet sein muß, so bedarf der Mensch einer kräftigen, körperlichen und geistigen Konstitution, um bei den vielfachen Gefahren im Kampfe des Lebens nicht zu unterliegen. Deshalb muß zu diesem Zwecke Schule und Haus Hand in Hand gehen, denn die Ueberwachung der geschlechtlichen

Verhältnisse während des Kindesalters und der Entwicklungsperiode gehört zu den allerwichtigsten Aufgaben der Erziehung und der Jugendhygiene. Das Haus soll die Jugend nicht nur unterweisen, sondern ihr vor allen Dingen ihr als Beispiel dienen. Zunge und Herz sollen in Gegenwart der Jugend stets gehütet werden, und sich selbst treu zu sein in Worten und Handlungen, das ist die schwere Aufgabe, die den Eltern zufällt. So sehr man der Jugend die Freude und die Fröhlichkeit am Leben lassen soll, so muß man sie warnen vor dem heute so viel gebrauchten Worte des Austobens, denn Freiheit artet sehr leicht in Zügellosigkeit aus. Es ist ein schädliches und bequem ersonnenes Wort, das die Menschen sich ausleben sollen. Es ist auch grundfalsch und ein mächtiger Erziehungsfehler, wenn die Eltern stolz sind auf die nächtlichen Kneipereien ihrer Söhne und wenn sie mit Wohlgefallen auf die sogenannten Erfolge beim weiblichen Geschlecht blicken. Wenn also das Haus die Schule hier in vielfacher Beziehung unterstützen kann und muß, so wäre es doch vor allen Dingen wünschenswert, daß die höheren Instanzen des Staates endlich zu dieser Frage eine entscheidende Stellung nehmen! Wer weiß, ob, wenn erst diese Unterweisung an allen Schulen und überall obligatorisch geworden ist, nicht ein größerer Fortschritt angebahnt wird, als man ihn heute voraussehen kann.

II.

Der Standpunkt des Seelsorgers.

Von

Wilhelm Witte.

Bevor ich mein kurzes Referat beginne, möchte ich dem Vorstande des Vereins für Schulgesundheitspflege dafür sogleich danken, daß er mir, einem Diener der evangelischen Landeskirche, gestattet hat, vor dieser zahlreichen Versammlung über die Stellung der christlichen Kreise zu dieser für das Wohl unserer Jugend und unseres gesamten deutschen Volkes so außerordentlich wichtigen Frage zu berichten.

Daß die Stellung der Kirche zum Geschlechtlichen eine andere sein muß als die, die man in außerkirchlichen, von naturalistischer Seite beeinflußten Kreisen in unserer Zeit vielfach einnimmt, ergibt sich schon daraus, daß Christen, die auf dem Boden der heiligen Schrift stehen, eben aus der Schrift die Normen des sittlichen Lebens entnehmen, daß wir also, um es kurz zu bestimmen, in dem geordneten Geschlechtlichen keine Sünde sehen, daß wir aber die Geschlechtsgemeinschaft nur in der sittlichen Gemeinschaft der Ehe für berechtigt halten, daß darum jeder außereheliche Geschlechtsverkehr, jedes sogenannte freie Verhältnis uns Sünde ist. Wir stehen heute noch fest auf dem Grunde des sechsten Gebotes, wie es Dr. Martin Luther so schön erklärt: „Wir sollen Gott fürchten und lieben, daß wir keusch und züchtig leben in Worten und Werken und ein jeglicher sein Gemahl liebe und ehre."

Gerade die Behandlung des sechsten Gebotes in der Schule und im Konfirmanden-Unterrichte hat schon frühe Schulmänner und Geistliche vor die Frage gestellt, ob und

in welchen Grenzen, wann und durch wen die Jugend auch über das sexuelle Gebiet aufgeklärt werden müsse. Ganz besonders brennend ist die Frage für alle, die in Schule und Konfirmanden-Unterricht pflichtmäßig an der Erziehung unserer Jugend mitzuarbeiten haben, in unserer Zeit geworden, weil unverkennbar die Unzucht neben der Trunksucht als ein Krebsschaden an dem Marke unseres Volkes nagt. So hat man auf dem Sittlichkeitskongreß in Halle 1890 sich gerade mit dieser Frage mit allem Ernste beschäftigt, ob und in wieweit man die geschlechtliche Seite des sechsten Gebotes aufdecken könnte und dürfte. Dabei ergab sich die sehr interessante Tatsache, daß die Schulmänner fast ausnahmslos gegen die Berührung der geschlechtlichen Fragen sprachen, während die Männer der inneren Mission, denen die sittliche Not des Volkes sich auf Schritt und Tritt aufdrängte, für die Belehrung in diesen Fragen eintraten. Dieselbe Erscheinung ist mir auch jetzt noch entgegengetreten. Zwei Berliner Rektoren, mit denen ich diese Frage besprach, erklärten sich mit aller Schärfe gegen die sexuelle Aufklärung der Jugend, und die Männer der inneren Mission, mit denen ich über dieselbe Frage verhandelte, traten wieder mit aller Entschiedenheit für die Notwendigkeit dieser Aufklärung ein. Auch in der pädagogischen Literatur über das sechste Gebot sprachen sich die meisten Katecheten gegen die Aufdeckung des geschlechtlichen Momentes aus. In der Ausführung aber nahmen die meisten dann doch den ganzen auf die Ehe bezüglichen Stoff in Sprüchen und biblischen Geschichten, also auch die geschlechtlichen Vorstellungen in die Behandlung mit hinein, ohne doch eine wirkliche Aufklärung zu beabsichtigen. Wie man auf dieser Seite zu unserer Frage auch heute noch prinzipiell steht, möge uns ein Wort des Schulrates Hempel in seinem trefflichen Buche „Methodische Winke zum Katechismusunterrichte" kundtun. „Das sechste Gebot berührt ein Verhältnis, das die Kinder noch nicht kennen, und ist zum guten Teile für Erwachsene ausschließlich bestimmt; es umfaßt ein Gebiet, das sehr zart behandelt sein will, um nicht in einer jungen Seele die argen Gedanken erst zu wecken. Freilich ist leider wahr, daß so manche Kinder bereits mehr wissen, als man vermutet. Danach könnte der Schluß berechtigt erscheinen, daß man ohne Scheu sich aussprechen dürfe. Und doch sind andererseits ebenso viele unverdorben, und

ihnen gegenüber Vorsicht nötig, um nicht eher Schaden anzurichten." Auf den besseren Einwand, daß die Kinder von geschlechtlichen Vorgängen mehr wüßten als genug, und daß man darum eben diese Dinge in einem ernsten, züchtigen Lichte zeigen und die Kinder vor den Sünden warnen müßte, entgegnet ein anderer Pädagoge: „Es ist etwas anderes, wenn die Kinder ohne Autorität des Lehrers über diese Dinge nachdenken und etwas anderes, wenn dieses mit derselben geschieht." Man wird die Kraft dieser Gründe nicht unterschätzen dürfen. Aber es ist doch eine Frage, an der man nicht vorübergehen kann, wieweit die Forderung taktvoller Zurückhaltung sich mit der Forderung der Barmherzigkeit verträgt, daß man nicht so viele Kinder sich durch Unwissenheit in das Verderben stürzen lasse. Uebrigens haben auch Katecheten, die über diesen Gegenstand geschrieben haben, die Aufklärung über geschlechtliche Dinge nicht umgangen. Ich führe Müller an: „katechetisch evangelische Unterweisung in den zehn Geboten". Und noch ein heiliges Geheimnis deutet Gott in diesen Worten an: „Der Mann wird Vater und Mutter verlassen und an seinem Weibe hängen." Gleichwie auf einem Baumstamm in einem Blumenkelche männliche und weibliche Blütenteile sich begegnen und einander zuneigen und auf diese Weise Früchte erzeugen, welche wieder neuen Samen zu künftigen Pflanzen in sich tragen, so soll auch die Ehe eine Pflanzstätte des Menschenlebens sein. Der Mann soll Vater von Kindern sein und von dem Weibe sagt der Herr: Ein Weib, wenn sie gebäret, hat sie Traurigkeit, denn ihre Stunde ist gekommen. Wenn sie aber das Kind geboren hat, denkt sie nicht mehr an die Angst um der Freude willen, daß der Mensch zur Welt geboren ist. Joh. 16, 21.

Eins ist natürlich überall vorauszusetzen, daß eine solche Unterweisung in geschickter Weise und mit heiligem Ernst gegeben werden muß, sonst richtet sie mehr Schaden an als Nutzen. Mit leichtem Herzen wird kein Erzieher an diese Aufgabe herantreten können. Hier gilt auch das Wort der Schrift: „Ueberwinde sich nicht jedermann, Lehrer zu sein." Andererseits ist es doch eine der schwersten Unterlassungen, dem heranreifenden Kinde in diesen Fragen, die gerade durch ihr Geheimnis oft so gefährlich wirken, nicht mit keuscher und ernster Aussprache zur Hilfe zu kommen. Mit Recht hat

darum der Generalsekretär der deutschen Sittlichkeitsvereine Lic. Bohn in Magdeburg gesagt: „Man solle in Schule und Haus endlich das unpeinliche Stilleschweigen über diesen Punkt aufgeben und dem Kinde zeigen, daß man Vertrauen zu ihm und den sittlichen Mut habe, über diese Fragen mit ihm zu reden.“ Und Fräulein v. Bennigsen trat ihm zur Seite mit der allerdings wohl zu optimistischen Bemerkung „das Märchen vom Storch sei in der Kindererziehung der gebildeten Kreise wohl überwunden.“

Aber wer soll die Aufklärung übernehmen? Schule und Haus. — Zunächst verpflichtet erscheint mir das Haus. Vater und Mutter haben die heilige Pflicht, über ihre Kinder zu wachen. Anstatt die Aufklärung über diese Fragen verdorbenen Mitschülern und Mitschülerinnen zu überlassen oder jener geheimen lüsternen Lektüre, die unter den Schülern auch der höheren Schulen und zwar auch Mädchenschulen umgeht, sollte der Vater mit seinem heranwachsenden Sohne, die Mutter mit ihrer zur Jungfrau sich entwickelnden Tochter mit heiligem Ernst über diese Fragen reden. So hat die Kreissynode Berlin III sich mit einer Ansprache an die Eltern der Konfirmanden gewandt und sie aufgerufen, auf ihre Kinder in sittlicher Weise einzuwirken. Das ist nun aber das Traurige, daß das Haus hier so vielfach versagt, daß es in gebildeten Kreisen wie in denen des Volkes an Vätern und Müttern fehlt, die dieser Aufgabe gewachsen sind, und die auch den Mut und Willen haben, sie an ihren Kindern zu erfüllen.

So wie nun einmal das Haus ist, wird man dazu gezwungen werden, in der Schule und im Konfirmanden-Unterrichte irgendwie über diese Fragen offen zu den Kindern zu reden, denn es ist allerdings schwer zu ertragen, daß wir unsere Kinder einer Welt voll Unsittlichkeit entgegengehen sehen, ohne sie zu warnen.

Die Schwierigkeit der Behandlung dieser Fragen in Schule und Konfirmanden-Unterricht liegt nun darin, daß man nicht individuell genug verfahren kann. Nur zu leicht kann man unzüchtige Vorstellungen erwecken und Gefahren heraufführen, die vordem kaum vorhanden waren. Es wird darum viele Lehrer und Seelsorger geben, die vor dieser Aufgabe zurückschrecken. Das aber darf man von einem jeden

Religionslehrer erwarten, daß er über seine Schüler wacht und wo es notwendig ist, ihnen mit Rat und Warnung zur Seite steht. In solchen Fällen sollen es Lehrer und Geistliche nie versäumen, sich mit dem Elternhause in Verbindung zu setzen. Man wird in vielen Fällen es mit dem besten Erfolge tun.

In der Knabenerziehung wird man der Forderung sexueller Aufklärung am leichtesten nachgeben. Anders ist es bei der Mädchenerziehung.

Es gilt auch heute noch in vielen Familien als Ehrensache, daß ihre Töchter in dieser Beziehung unwissend bleiben und so auch in die Ehe treten. Wie weit das heute gelingt oder nicht gelingt, ist allerdings eine andere Frage. Aber der Grundsatz selbst scheint mir höchst bedenklich, denn wie vielen Gefahren ist ein ahnungsloses Mädchen heute ausgesetzt.

Sie sehen, daß auch im kirchlichen Lager diese Gedanken von der Notwendigkeit sexueller Aufklärung sich mehr und mehr Bahn brechen, daß diese Fragen auch dort mit ganzem Ernst erwogen und besprochen werden.

W a n n aber diese Aufklärung erfolgen solle, darüber sind die Meinungen noch sehr geteilt. Mir erscheint als das richtige Alter das der Schulentlassung in der Volksschule, und ich würde sie hier an das Ende des Schulunterrichtes setzen.

W e r soll diese Frage behandeln? Die einen möchten es dem Schularzt übertragen, andere dem Religionslehrer, andere dem Direktor der höheren Schulen. Auch darüber herrscht noch eine große Meinungsverschiedenheit, ob man eine besondere Stunde dafür ansetzen solle oder im Anschluß an den Naturgeschichtsunterricht oder den Unterricht in der Religion diese ernste Frage behandeln solle. Mir erscheint das letzte als das Richtige, da es sich um eine im eminenten Sinne ethische Frage handelt.

Vor allem kommt es bei dieser ganzen Frage auf die Persönlichkeit dessen an, der diese Belehrung vornimmt. Nicht jeder ist dazu geeignet. Es muß eine geschickte, taktvolle Persönlichkeit von dem höchsten sittlichen Ernst, eben eine durchheiligte Persönlichkeit sein. Die Aufklärung der Mädchen muß natürlich durch eine solche weibliche Persönlichkeit erfolgen.

Das ist mein Wunsch und Gebet, daß Schule, Kirche und Haus, Geistliche, Lehrer und Aerzte diese Frage auf ihr Herz und Gewissen nehmen und in gemeinsamer treuer Arbeit in heilige Liebe zu unserer Jugend und unserem Volke die Frage lösen: „Was muß geschehen, um auch durch sexuelle Aufklärung, unsere Jugend auszurüsten und zu stärken zu dem heiligen Kampf, dem Heldenkampf gegen die Unzucht?"

Das 3. Referat:

Der Standpunkt des Pädagogen

von

Ferdinand Kemsies

folgt in Heft 2.

Moderne Behandlung der Geisteskranken.

Von

Hubert Schnitzer.

Die vorliegende kleine Arbeit, der ein Vortrag, gehalten im Verein für Volksgesundheitspflege zu Stettin, zugrunde liegt, behandelt in laienverständlicher Form den gegenwärtigen Stand der Irrenbehandlung. Um nicht durch längere Schilderungen zu ermüden und abzuschrecken, mußte ich mich darauf beschränken, nur das Wichtigste auf diesem Gebiete und auch dieses nur in Umrissen zu bringen. Die Schrift bezweckt in erster Linie ein richtiges und anschauliches Bild zu geben von der Behandlung und dem Leben in Anstalten, die sich leider viele noch immer als eine Art Schreckenskammer vorstellen. So soll sie Mißverständnisse aufklären und Irrtümer beseitigen, die hier vielfach herrschen und sich einer erfolgreichen Versorgung der Geisteskranken oft hindernd in den Weg stellen. Schließlich soll sie auch über die Ziele und Grenzen der Anstalts- und der Familienpflege Klarheit verschaffen. Werden die in dem Schriftchen enthaltenen Ausführungen mit Verständnis aufgenommen und gelangen die daraus sich ergebenden Folgerungen auch in weiteren Kreisen zur praktischen Durchführung, so wird sicherlich das Interesse der Geisteskranken dadurch erheblich gefördert werden und damit ist der Zweck dieser Arbeit erreicht.

Es gibt wohl kaum ein Gebiet, über welches größere Unklarheiten und verkehrtere Anschauungen herrschen, wie das der Geisteskrankheiten, und keine Einrichtung, der soviel Mißtrauen und Abneigung entgegengebracht wird, wie die Irrenanstalt. Diesen Umständen gegenüber ist die betrübende Tat-

sache von Bedeutung, daß die Häufigkeit der geistigen Störungen und der aus ihnen hervorgehenden schweren Unglücksfälle von Jahr zu Jahr zunimmt. Es dürfte daher der nationalen Wohlfahrt zugute kommen, wenn über das Wesen der Geisteskranken und ihrer Behandlung Aufklärung in weitere Kreise hineingetragen wird. Erst das Verständnis für die Geistesstörungen und eine vorurteilsfreie Würdigung der Anstaltsbehandlung werden es verhüten, daß irrige Anschauungen auf diesem wichtigen Gebiete der Wohlfahrtspflege entstehen, daß Personen und Einrichtungen, welche dieser dienen, durch Haß und Verfolgung in der Erfüllung ihrer Aufgaben gehemmt werden, zum Nachteil der unglücklichen Kranken, ihrer Angehörigen und in letzter Linie des Volkswohls überhaupt.

Wenn wir die Geschichte der Medizin durch die Jahrhunderte hindurch verfolgen, so wird es uns schwer gelingen, Blätter zu finden, die eine so düstere und traurige Sprache reden wie diejenigen, welche der Fürsorge für die Geisteskranken gewidmet sind. War doch in früheren Jahrhunderten von einer Behandlung der Geisteskranken überhaupt nicht die Rede. Von den Bestrebungen und Fortschritten der Heilkunde blieb dieses Gebiet der ärztlichen Wissenschaft bis zum Ende des 18. Jahrhunderts nahezu gänzlich unberührt. Vorurteile und Irrlehren traten hier der richtigen Erkenntnis hindernd in den Weg, sie bekundeten wohl im Laufe der Jahrhunderte eine wechselnde Auffassung, ließen jedoch in dem einen Punkte eine dauernde Uebereinstimmung erkennen, daß sie stets zu völlig verkehrten Ergebnissen über das Wesen der Geisteskranken führten. Gesetze und Vorschriften, die von dem finsteren Geiste des Aberglaubens, der Beschränktheit und unmenschlichster Grausamkeit durchweht waren, Fanatiker, welche die Geisteskrankheiten als Ausflüsse dämonischer Gewalten ansahen, das waren die Mächte, die das Los der unglücklichen Kranken entschieden. Zahllos sind die Opfer, welche auf den Scheiterhaufen verbrannt wurden oder unter den entsetzlichen Foltern mittelalterlicher Barbarei dahinstarben. Wenig besser ging es denjenigen Geisteskranken, welche angekettet in den Zuchthäusern zusammen mit den schwersten Verbrechern oder in den Tollhäusern schmachten mussten, wo sie von Wärtern bewacht wurden, die die Peitsche schwangen und mit Hunden unter ihnen einhergingen. So

sind es denn wenig mehr als 100 Jahre her, daß man daran dachte, den Geisteskranken in größerem Maßstabe die Wohltat sachgemäßer ärztlicher Behandlung in besonderen für sie eingerichteten Anstalten zuteil werden zu lassen. Zwar hatte die Anstaltsbehandlung im Beginn noch mancherlei Auswüchse zu überwinden, wir kennen aus jenen ersten Zeiten der psychiatrischen Wirksamkeit eine ganze Reihe von Marterwerkzeugen, wie die Drehschaukel, das Tretrad, den Zwangsstuhl, den Sack u. a. m. Apparate, die in der besten Absicht angewendet wurden, zu deren Anwendung man jedoch von völlig verkehrten Gesichtspunkten aus gelangte. Allein diese Periode war nur von kurzer Dauer und mit der fortschreitenden Erkenntnis vom Wesen und der Grundlage der Geistesstörungen wurde auch energisch und zielbewußt an der Ausgestaltung und Verbesserung der Irrenbehandlung gearbeitet. Es muß hervorgehoben werden, daß diese Fortschritte in erster Linie dem außerordentlichen Aufschwung der pathologisch-anatomischen Forschung zu verdanken sind. Wie die eigentliche Behandlung der Kranken so veränderte sich auch im Laufe der Zeit das äußere Bild der Irrenanstalten. Bestandteile, die man für unentbehrlich hielt, kamen ganz allmählich einer nach dem anderen in Fortfall. Es fielen die hohen Mauern, es verschwanden die vergitterten Fenster, die Zwangsjacke, und jetzt ist man auf dem besten Wege, auch die Zellen zu beseitigen. Das Aussehen der modernen Irrenanstalt unterscheidet sich nicht von dem des Krankenhauses, und die Behandlung wird nach denselben Grundsätzen geübt, wie sie auch für körperlich Kranke maßgebend sind, nur daß dem besonderen Charakter der Krankheit Rechnung getragen wird, und daß Aufnahme und Entlassung der Kranken besonderen Bestimmungen unterliegen.

Bevor wir nun die Einrichtung der modernen Irrenanstalt einer näheren Betrachtung unterwerfen, wollen wir die wichtigsten Geistesstörungen in ihren Ursachen, Erscheinungen und Ausgängen kennen lernen.

Wenn man bemüht ist, der Entstehung der Geisteskrankheiten vorzubeugen, so wird man nur dann Erfolg haben, wenn es gelingt, die mannigfaltigen Ursachen zu beseitigen. Eine Hauptrolle nun bei der Entstehung der Geisteskrankheiten spielt die Vererbung. Der Vorgang der Vererbung ist jedoch so zu verstehen, daß durch Schädlichkeiten und Krankheiten bei den

Vorfahren erst ein günstiger Boden, eine Disposition geschaffen wird, und daß es nun erst noch eines besonderen Anstoßes, einer Gelegenheitsursache bedarf, um diese oder jene Geisteskrankheit hervorzurufen. Von den Bedingungen, welche eine ererbte Veranlagung schaffen, möchte ich anführen Geistesstörungen und Nervenkrankheiten jeder Art, ferner Trunksucht, Morphinismus und Syphilis. Von Gelegenheitsursachen, welche den Ausbruch von Geisteskrankheiten hervorrufen, sind zu nennen Infektionskrankheiten, Erschöpfungszustände, Trunksucht, ferner Unfälle, schwere, körperliche Verletzungen, Berufsschädlichkeiten, Geschlechtskrankheiten, übermäßige geistige Tätigkeit und heftige Gemütsbewegungen, bei Frauen Schwangerschaften und Wochenbett.

Durchmustern wir die Familien von Geisteskranken, so finden wir nicht selten solche, in denen mehrere Mitglieder von verschiedenartigen Geistesstörungen befallen sind. In ganz besonderem Maße sind die Nachkommen von Gewohnheitstrinkern gefährdet; hier sehen wir häufig die angeborenen Störungen Idiotie und Epilepsie vorkommen. Blutsverwandtschaft der Eltern kann gleichfalls zu schweren Entwicklungsstörungen bei den Kindern führen. So ist mir ein Fall bekannt, wo Eltern, deren Väter Brüder waren, 5 Knaben erzeugten, die sämtlich an hochgradiger Idiotie verbunden mit abnorm kleinem Schädel litten.

Nach diesen kurzen Bemerkungen über die Ursachen der Geistesstörungen, wollen wir jetzt zur Schilderung der einzelnen Krankheitsformen übergehen.

Eine der häufigsten Geisteskrankheiten ist die sogenannte Verrücktheit, eine Krankheit, bei welcher die Betreffenden hauptsächlich von Wahnideen der verschiedensten Art befallen sind. Man versteht unter Wahnideen solche Vorstellungen wahnhaften Charakters, die aus einer fälschlichen Beobachtung und Beurteilung der Umgebung oder der eigenen Persönlichkeit hervorgehen und mehr oder weniger fest haften bleiben. Solche Kranken glauben eine wichtige Erfindung gemacht zu haben, oft unmöglicher Art, wie die des Perpetuum mobile. der Quadratur des Kreises und dergl. mehr. Oft spielen auch Größenideen eine besondere Rolle. Die Kranken halten sich für politisch hervorragende Persönlichkeiten, die mit den regierenden Fürsten in dauerndem Verkehr stehen,

für Religionsstifter, für Abkömmlinge königlichen Geblütes, die bei der Geburt vertauscht sind. Oft halten sie sich auch für den Mittelpunkt von Anfeindungen und Verfolgungen und glauben, daß man sie um jeden Preis aus der Welt schaffen möchte. Eine wichtige Rolle spielen hier auch die Sinnestäuschungen, welche im übrigen bei allen Geistesstörungen vorkommen können. — Die Sinnestäuschungen bestehen ja darin, daß der Kranke mit seinen Sinnesorganen Dinge wahrnimmt, die für den gesunden Menschen nicht vorhanden sind. Die Kranken haben Visionen, Erscheinungen, von deren Wirklichkeit sie überzeugt sind. Sie sehen Bilder, Gestalten, oft fratzenhafter Art, an sich vorüberziehen; sie hören sonderbare Geräusche, Stimmen, die zu ihnen reden, sie beschimpfen, ihnen drohen, sie ängstigen, oder zu Gewalttaten antreiben. Sie riechen in ihrer Umgebung unangenehme Dämpfe, in den Speisen schmecken sie bittere, widerliche oder giftige Stoffe heraus. Sie fühlen elektrische Ströme durch ihren Körper gehen, oder wie man durch Röntgenstrahlen auf sie einwirkt.

Es kommt nun nicht selten vor, daß unter dem Einfluß von Wahnideen und Sinnestäuschungen schwere Gewalttaten verübt werden, die sich teils gegen das Leben der Kranken selbst, teils gegen die Umgebung richten. So ist es bei religiösen Wahnvorstellungen vorgekommen, daß Kranke sich eines Auges oder einer Hand beraubten, gemäß der Bibelstelle: „Aergert dich dein rechtes Auge, dann reiß es aus und wirf es von dir, ärgert dich deine rechte Hand, so haue sie ab und wirf sie von dir!" — Andere wieder, die von der Idee befangen sind, ein neues Menschengeschlecht zu schaffen, wenden sich in einem blinden Vernichtungstriebe gegen jeden, der sich ihnen gerade in den Weg stellt. Dabei ist zu beachten, daß besonders diese Gruppe von Geisteskranken, die Verrückten, solche Gewalttaten nicht in aufwallender Leidenschaft, sondern mit ruhiger und planmäßiger Berechnung ausführen. Ich möchte es nicht unterlassen zu bemerken, daß es für den Unkundigen ungewöhnlich schwierig ist, gerade bei diesen Kranken die Geistesstörung zu erkennen, denn im allgemeinen erscheinen diese Kranken oft vollkommen klar und besonnen, sie verfügen über einen gewissen Grad von Intelligenz, sind imstande sich in lebhafter und zusammenhängender Weise zu unterhalten, haben oft über Personen und Verhältnisse ihrer Umgebung ein

angemessenes Urteil, kurz sie verraten bei oberflächlicher Prüfung durch nichts den Geisteskranken; ja manche sind durch ihren Aufenthalt in Irrenanstalten und ihren Verkehr mit Irrenärzten so geschult, daß sie, solange sie dazu imstande sind, alles das in ihren Aeußerungen vermeiden, was man für krankhaft halten könnte. Hier bedarf es längerer und dauernder Beobachtung, um die vorliegende Geisteskrankheit festzustellen. Unter dieser Gruppe finden wir auch meistens diejenigen Geisteskranken, für deren geistige Gesundheit und gegen deren Festhaltung in Anstalten oft von Sachunkundigen in Parlamenten, oder sensationellen Broschüren plädiert wird. Dem gegenüber muß benont werden, daß noch nicht ein einziger Fall widerrechtlicher Zurückhaltung in einer Irrenanstalt als sicher nachgewiesen ist. Bei den bestehenden Vorschriften über Aufnahmebedingungen und Beaufsichtigung der Irrenanstalten dürfte solches auch zu den Unmöglichkeiten gehören. Es ist ja im einzelnen Falle sehr viel schwieriger von einem Menschen zu sagen, daß er geistig gesund, als daß er geisteskrank sei. Zur Feststellung der letzteren Tatsache genügt oft eine Unterredung von wenigen Minuten, während völlige geistige Gesundheit zuweilen nach monatelanger Beobachtung noch nicht als unzweifelhaft hingestellt werden kann.

Eine andere häufig vorkommende und in unser soziales Leben eingreifende Geistesstörung ist das fortschreitende Lähmungs-Irresein. Das Leiden, welches sich in fortschreitender Verblödung äußert und meist auch eine Störung der Sprache und der Bewegungsfähigkeit zur Folge hat, verläuft in der Regel nach mehrjährigem Bestehen tödlich. Es beginnt meist im mittleren Lebensalter zwischen 35 und 40 Jahren und wird oft in seinen ersten Anfängen von der Umgebung des Kranken nicht erkannt. Hier kommt es dann zuweilen zu schweren Vermögensschädigungen des Kranken und seiner Angehörigen. Es zeigt sich nämlich nicht selten im Beginn Größenwahn, der sich durch große Unternehmungslust und Verschwendung äußert. Die Kranken stürzen sich von einem Projekt ins andere, kaufen alles Mögliche auf und bringen in kurzer Zeit die Familie an den Bettelstab, wenn ihrem krankhaften Treiben nicht noch rechtzeitig ein Ende gemacht wird.

Eine Krankheit, die hauptsächlich in den Entwicklungs-

jahren vorkommt, ist die jugendliche Verblödung, die nicht zu verwechseln ist mit dem angeborenen Blödsinn. Es gibt nämlich Menschen, welche sich bis zur Zeit der Geschlechtsreife ganz normal entwickeln, dann aber plötzlich unter eigentümlichen, oft wechselnden Erscheinungen geistig erkranken. Bald sind sie völlig stumpfsinnig, zeigen Gliederstarre, verharren stundenlang in ein und derselben Stellung, führen sonderbare Bewegungen aus, schneiden Grimassen, bald sind sie aufgeregt, schwatzen in alberner und läppischer Weise unter häufigen Wiederholungen sinnloser Redewendungen und werden nach vorübergehenden Besserungen oft schließlich völlig blödsinnig.

Die angeborene Geistesschwäche dagegen, welche in allen Graden bis zum tiefsten Blödsinn vorkommt, hat ihre Ursache in Entwicklungsstörungen des Gehirns, die in der Regel angeboren oder doch in frühester Kindheit erworben sind. Die Geistesschwachen erscheinen als Menschen, die in ihren geistigen Fähigkeiten zurückgeblieben sind, die aber daneben auch oft noch moralische Fehler und verbrecherische Neigungen zeigen.

Auch die Epilepsie, jene Krankheit, die sich durch das Auftreten von Krampfanfällen kennzeichnet, führt oft zu Geistesstörungen und Verblödungszuständen.

Sehr häufig sind auch die Geistesstörungen, die durch chronischen Alkoholmißbrauch hervorgerufen werden. Sie verlaufen entweder unter dem Bilde des Deliriums, des Säuferwahns, und pflegen dann von verhältnismäßig kurzer Dauer zu sein, oder in der chronischen Form des Verfolgungs- oder Eifersuchtswahns. Gerade bei den Geistesstörungen durch Alkoholmißbrauch kommen besonders häufig Gewalttaten gegen die Umgebung vor. Schwere Körperverletzungen oder Tötungen der Ehefrau, der Kinder oder anderer Personen sind hier fast an der Tagesordnung.

Von anderen Geistesstörungen nenne ich noch die heitere Verstimmung, bei der die Kranken ausgelassen lustig, zu allerhand Scherzen aufgelegt sind, unaufhörlich von allen möglichen Dingen ohne jeden Zusammenhang reden, fortwährend in Bewegung, manchmal auch zornig erregt und tobsüchtig sind.

Ferner die Schwermut, welche ein dem eben erwähnten Zustand entgegengesetztes Bild zeigt. Hier sind die Kranken still, in sich gekehrt, grübeln beständig, klagen und jammern, machen sich Vorwürfe, beschuldigen sich allerlei Vergehen und Verbrechen, die sie niemals begangen haben, verweigern oft die Nahrung, neigen zum Lebensüberdruß und begehen häufig Selbstmord.

Der Altersblödsinn, eines Geistesstörung des höheren Alters, führt zu einer hochgradigen Abnahme des Gedächtnisses und des Verstandes. Besonders ist das Gedächtnis für Ereignisse der letzten Vergangenheit geschwächt. Außerdem zeigen sich oft Verfolgungsideen und Sinnestäuschungen.

Die genannten Krankheiten sind diejenigen Geistesstörungen, die am häufigsten zur Beobachtung kommen und einer Behandlung durch einen in der Irrenheilkunde besonders ausgebildeten Arzt wünschenswert und notwendig erscheinen lassen. Es ist nun weiterhin notwendig, daß diese Kranken zum Zweck einer Erfolg versprechenden Behandlung in geeigneter Weise untergebracht werden. Wenn auch betont werden muß, daß die Geisteskrankheiten insofern auch körperliche Krankheiten sind, als ja auch ein Körperteil, nämlich das Gehirn, erkrankt ist, so darf auf der anderen Seite nicht außer acht gelassen werden, daß die Geisteskrankheiten doch in ganz anderer Weise Anforderungen an die Beobachtung, Pflege und Behandlung stellen als die übrigen körperlichen Krankheiten. Es erscheint deshalb im allgemeinen nicht vorteilhaft, wenn Geisteskranke in der Familie behandelt werden. Die Familienpflege ist, wie wir noch sehen werden, für den Geisteskranken nicht der Ausgangspunkt, sondern der Endpunkt unserer auf Besserung und Heilung hinzielenden Bestrebungen. Es ist eins der Hauptererfordernisse in der Irrenbehandlung, die geistig Erkrankten möglichst frühzeitig aus ihrer Umgebung herauszunehmen und in geeignete Anstaltsfürsorge zu bringen. Wer jemals das Unglück gehabt hat, einen geisteskranken Angehörigen in der Familie pflegen zu müssen, der weiß, was für Angst und Sorgen, was für schlaflose Nächte, was für Opfer an Körperkräften und Vermögen und was für Gefahren schließlich eine solche Familienbehandlung im Gefolge gehabt hat. Demgegenüber fragt man sich, warum das alles? Werden diese schweren Opfer wirklich dem Wohle des Kranken ge-

bracht? Und darauf müssen wir mit einem entschiedenen Nein antworten. Es ist eine falsch angewandte Liebe, die man dem Kranken erweist, es ist eine unberechtigte Hoffnung, die man beständig hegt, daß einige Tage grösserer Ruhe oder Klarheit auf die schon beginnende Genesung hindeuten. Man verkennt den Charakter der Krankheit und des Kranken vollständig, wenn man glaubt, zeitweises vernünftiges Reden oder Handeln lasse die Krankheit nicht so schwer erscheinen. Es gibt nur wenige Geisteskranke, welche andauernd so tobsüchtig oder so verwirrt sind, daß man nicht in ruhiger Weise mit ihnen verkehren kann. Es ist tief zu bedauern, daß sich die Scheu vor der Anstalt so schwer überwinden läßt, nicht nur von dem Kranken, der ja in den seltensten Fällen sich freiwillig in eine solche begibt, sondern auch von den Angehörigen, denen sie ein Gegenstand des Schreckens ist. Man würde aber zu weit gehen, wenn man annehmen wollte, daß es nur die Irrenanstalt ist, der solche Abneigung entgegengebracht wird, es trifft für alle Krankenanstalten zu, die Irrenanstalt allerdings fürchtet man in erhöhtem Maße.

Da ich nun gleich von vornherein hervorhob, daß die Familienbehandlung in frischen Fällen von Geistesstörungen durchaus ungeeignet ist und unseren Bestrebungen zuwiderläuft, so will ich sie übergehen, trotzdem ich weiß, daß sie vielfach und lange zum Schaden des Kranken und seiner Umgebung geübt wird.

Bevor wir uns aber unseren Betrachtungen über die moderne Anstaltsbehandlung zuwenden, möchte ich eines sehr wichtigen Punktes kurz gedenken, nämlich der Art und Weise der Ueberführung des Kranken in die Irrenanstalt. Wenn auch, wie wir bald sehen werden, die moderne Irrenanstalt in ihren Einrichtungen sich wenig von einem Krankenhaus unterscheidet, so darf doch nicht vergessen werden, daß, wie ich schon früher erwähnte, dem besonderen Charakter der Kranken auch Rechnung getragen werden muß. Das zeigt sich schon bei den Aufnahmebedingungen. Während in den Krankenhäusern die Aufnahmen ohne weitere Formalitäten oder doch nur auf ein einfaches ärztliches Attest hin erfolgen, geschieht die Aufnahme von Geisteskranken in dringenden Fällen durch die Ortspolizei und in den übrigen Fällen erst nach längeren Verhandlungen mit den Verwaltungsbehörden und auf Grund amtsärztlicher

Untersuchung. Ist so die Aufnahme von Geisteskranken durch die Erfüllung bestimmter Formalitäten an sich schon erschwert, so setzt der Widerstand des Kranken, der ja in der Regel gegen seinen Willen in die Anstalt aufgenommen wird, der Ueberführung ein weiteres großes Hindernis entgegen. Um dieses zu überwinden, versuchen die Angehörigen oft den Kranken in irgend einer Weise zu überrumpeln. Man fordert ihn zu einer Spazierfahrt auf, die dann, ohne daß der Kranke es ahnt, in der Irrenanstalt endet. Man sucht ihn zu überreden, daß er sich von einem Arzte untersuchen lassen möchte, der natürlich in der Irrenanstalt wohnt und verspricht, ihn dann gleich wieder nach Hause zurückzufahren. Ja, ich erlebte es, daß man einem Kranken einzureden versuchte, er solle nach einer Badeanstalt gefahren werden. Er war natürlich sehr erstaunt, daß er sich am Ende der Fahrt in der Irrenanstalt befand, und es kam zu schweren Gewaltausbrüchen. Demgegenüber möchte ich zu folgendem Verfahren raten. Es ist gewiß nicht erforderlich, daß man den Kranken über alle Einzelheiten der Ueberführung und den Charakter der Anstalt aufklärt. Wenn es gelingt, unter dem Vorwande, daß er in einer Krankenanstalt zunächst nur beobachtet werden soll, die Ueberführung ohne Anwendung von Gewalt zu bewerkstelligen, so liegt das sicherlich im Interesse des Kranken und seiner Umgebung. Man darf sich jedoch nicht auf den guten Willen des Kranken verlassen und muß dafür sorgen, daß die für notwendig erachtete Ueberweisung in jedem Falle auch mit Gewalt durchgeführt werden kann. Denn die Aufregung wird dem Kranken bei hartnäckigem Widerstande niemals erspart bleiben, und obgleich es für die Angehörigen angenehmer ist, wenn die Erregung nach gelungener List erst in der Irrenanstalt zum Ausbruch kommt, so bringt die Enttäuschung, welche der Kranke durch mangelnde Wahrhaftigkeit erleidet, ein schweres und unzerstörbares Mißtrauen gegenüber allen Maßnahmen hervor, die im Verlaufe der Behandlung getroffen werden. Wenn in irgend einem Fall, so ist im Verkehr mit den Geisteskranken die Wahrhaftigkeit das erste und wichtigste Gebot. Man wird ihnen zwar oft die Wahrheit verschweigen können und müssen, aber zu Auskünften gedrängt, soll man nie zu Unwahrheiten seine Zuflucht nehmen, nur um Unannehmlichkeiten zu entgehen.

Ist die Ueberführung des Kranken in die Anstalt glücklich vollzogen, so wird er zunächst der Aufnahmeabteilung überwiesen. Ehe wir nun das Schicksal des Kranken weiter verfolgen, dürfte es erforderlich sein, die Einrichtungen einer modernen Anstalt näher kennen zu lernen.

Die wenn möglich inmitten freundlicher natürlicher oder künstlicher Anlagen befindliche Anstalt soll frei ohne jede Mauerumfriedigung daliegen. Sie besteht aus einer Hauptabteilung, der sich eine Reihe von villenartigen Häusern angliedert, ferner aus den Gebäuden für die Oekonomie und Landwirtschaft, den Werkstättengebäuden, dem Maschinenhaus, dem Badehaus und Waschhaus. Besondere Räumlichkeiten stehen für den Gottesdienst und für Festlichkeiten zur Verfügung. Die Hauptabteilung enthält die Bureauräume, ärztliche Versammlungs- und Untersuchungszimmer und dient zur ersten Aufnahme von Kranken.

In der Aufnahmeabteilung befinden sich Wachsäle, in denen die Kranken Tag und Nacht unter andauernder Beobachtung stehen, ferner Säle für bettbedürftige Kranke, die keine ständige Ueberwachung, sondern nur tagsüber eine genauere Beobachtung erfordern. In besonderen Zimmern sind die ruhigen, harmlosen und beschäftigungsfähigen Kranken untergebracht, die auch am Tage außer Bett sein dürfen. In kleineren Zimmern befinden sich dann noch die in irgend einer Weise störenden Kranken. Solche, die mit andauernden Erregungszuständen behaftet, die gefährlicher oder verbrecherischer Natur sind, werden von allen anderen getrennt, in den Abteilungen für Unruhige behandelt. Die innere Ausstattung der Krankenräume unterscheidet sich nicht wesentlich von der in Krankenhäusern üblichen. Da jedoch in den geschlossenen Abteilungen die neuaufgenommenen Kranken untergebracht sind, deren Krankheitsäußerungen man noch nicht kennt, ferner solche, die sich selbst oder anderen gefährlich werden können, oder welche von Polizei- bezw. Gerichtsbehörden überwiesen sind, so müssen gewisse Sicherheitsvorrichtungen getroffen werden. Die Eingangstüren bleiben dauernd verschlossen, die Fenster sind mit Sicherheitsverschlüssen versehen, so daß sie nur von den Pflegern geöffnet werden können. In den ständigen Ueberwachungsräumen werden alle irgendwie gefährlichen Werkzeuge streng fern gehalten. Die Beleuchtungs- und Heizkörper sind

derartig geschützt, daß Gefahren nach Möglichkeit vorgebeugt ist. Letzteres ist um so leichter möglich, wenn wie es in modernen Anstalten allenthalben geschieht, für elektrische Beleuchtung und Zentralheizung gesorgt ist. Besonders reichlich sind die einzelnen Abteilungen mit Badeeinrichtung versehen, weil, wie wir bald sehen werden, die Bäderbehandlung der Geisteskranken eine große Rolle spielt.

Viel freier ist dagegen der Verkehr in den villenartigen offenen Häusern. Hier finden wir die chronisch Geisteskranken, die im ganzen harmlos sind und in besonderen Häusern solche, die ihrer Genesung entgegengehen und denen man ohne Bedenken größere Freiheiten gestatten kann. Dann sehen wir Abteilungen für Geisteskranke, die auch körperlich siech sind und die ein besonderes Maß von Anforderungen an die körperliche Krankenpflege stellen. Sodann soll jede Anstalt eine Baracke für tuberkulöse Geisteskranke und für sonstige Infektionskranke besitzen. Im übrigen werden die körperlichen Krankheiten nach Möglichkeit in einem besonderen Lazarett behandelt. In dem Badehaus werden die regelmäßigen Reinigungsbäder an diejenigen Kranken verabreicht, die ihre Abteilungen verlassen können und dürfen. Außerdem sind daselbst in der Regel noch Einrichtungen für Schwitzbäder, kohlensaure oder elektrische Bäder angebracht.

In der Oekonomie, der Landwirtschaft, dem Garten und in den Werkstätten werden zahlreiche Kranke je nach ihren Neigungen und Fähigkeiten beschäftigt. Es ist selbstverständlich, daß die Männer- und Frauenabteilungen streng voneinander geschieden sind, doch läßt sich bei der freien Behandlung der Kranken nicht immer eine Berührung des männlichen Geschlechts mit dem weiblichen verhüten.

Zwangsmittel irgendwelcher Art sind in den modernen Anstalten nicht vorhanden. Es gibt keine Zwangsjacke, keine Zwangshandschuhe, keine Fesseln oder dergl. mehr. Als einziges Ueberbleibsel aus der Zeit der Zwangsbehandlung hat sich noch die Isolierzelle erhalten, aber auch diese hat heutzutage meist den Charakter eines Einzelzimmers angenommen, welches allerdings in der Regel nur das Bett des Kranken und die allernotwendigsten Gerätschaften enthält, aber doch den Eindruck eines gewöhnlichen Zimmers mit großem unvergittertem Fenster

und häufig auch noch offenen Türen besitzt, so daß von einer Zwangsbehandlung keine Rede ist.

Haben wir so in Kürze die äußeren und inneren Einrichtungen einer Irrenanstalt kennen gelernt, so wenden wir uns jetzt der Behandlung der einzelnen Kranken, dem Leben in der Anstalt zu. Die Aufnahmebedingungen werden in den verschiedenen Bundesstaaten in verschiedener Weise gehandhabt, allen gemeinsam ist aber, daß durch sie die Sicherung der persönlichen Freiheit in vollstem Maße verbürgt ist. Für jeden neu aufgenommenen Kranken wird ein Aktenstück angelegt, welches den Schriftwechsel mit den Angehörigen und Behörden enthält und eine Krankengeschichte, die ein genaues Bild von dem geistigen und körperlichen Zustande des Kranken gibt und in welche alle Veränderungen im Verhalten des Kranken eingetragen werden. Der neu aufgenommene Kranke erhält zunächst ein Reinigungsbad und wird wie in jeder anderen Krankenanstalt in der ersten Zeit mit Bettruhe behandelt. Es bedeutet einen großen Segen für die Geisteskranken, daß die Bettruhe fast in allen Anstalten in der ausgedehntesten Weise zur Anwendung kommt. Die Ruhe und Ordnung in den Sälen machen jetzt einen wohltuenden Eindruck, während in früheren Zeiten die mit Sicherheitsvorrichtungen versehenen Räumlichkeiten der Irrenanstalt die Tummelplätze für die aufgeregtesten Kranken darstellten. Es ist eine regelmäßig zu beobachtende Erscheinung, daß hochgradig erregte Kranke, die bis dahin der Pflege die größten Schwierigkeiten entgegensetzten, unter einer planmäßig durchgeführten Bettbehandlung in kurzer Zeit völlige Beruhigung erlangen. Allein durch die Bettruhe werden zahlreiche innere und äußere Reize ausgeschaltet, die für den außer Bett befindlichen Kranken fortwährend Veranlassung zu Aufregungen geben. Es ist auch gar nicht einzusehen, warum man nicht ebenso wie bei den Erkrankungen irgendeines anderen Organes, auch bei den Krankheiten des Gehirns, und das sind ja doch die Geistesstörungen, den Kranken die Bettruhe verordnen soll, nur weil diese Krankheiten in der Regel kein Fieber und keine körperlichen Schmerzen verursachen. Die Bettbehandlung hat aber nicht nur im Anfang der Erkrankung sondern auch im weiteren Verlauf bei allen akuten und chronischen Geistesstörungen eine große Bedeutung. Es gibt Kranke, die von Zeit zu Zeit Erregungszustände bekommen,

Frauen besonders im Anschluß an die Menstruation, die in den Zwischenzeiten ruhig und fleißig sind. Hier hilft eine frühzeitig eingeleitete Bettruhe oft in kürzester Frist über Zustände hinweg, die sonst Monate dauern und den Kranken in seiner Widerstandskraft außerordentlich schwächen würden.

Neben der Bettruhe sind es die Bäder, welche mit großem Nutzen bei der Behandlung von Geisteskranken angewendet werden. Die Bäderbehandlung ist ja sicherlich auch viel früher schon für Geisteskranke benutzt worden, aber erst in der neuesten Zeit wird sie in fast allen Anstalten systematisch und unter Benutzung der vollkommensten Badeeinrichtungen durchgeführt. Es sind besonders die schweren Erregungszustände, die jeder anderen Behandlung trotzen, die früher ausschließlich in der Isolierzelle ihren Abschluß fanden und die jetzt in der erfolgreichsten Weise durch die Bäderbehandlung bekämpft werden. Hierin dürfen wir auch einen bedeutsamen Fortschritt in der modernen Irrenbehandlung sehen. Es wird viele Aerzte und Nichtärzte geben, welche meinen, die Isolierzelle sei zwar nicht gerade angenehm und wünschenswert für die Irrenbehandlung, aber sie sei notwendig und oft auch in Rücksicht auf die Umgebung des Kranken geboten. Dem ist entgegenzuhalten, daß es jetzt schon in Deutschland eine Reihe von Irrenanstalten gibt, welche eine Isolierzelle im eigentlichen Sinne nicht mehr besitzen, und es hat sich gezeigt, daß die Behandlung der Kranken trotzdem, ja vielleicht gerade deswegen, auf weniger Schwierigkeiten stößt, als es in den Anstalten mit Isolierzellen der Fall ist. Man darf nicht vergessen, daß der eigentlichen Isolierzelle der Charakter einer Gefängniszelle anhaftet. Schwere, meist doppelte, mit einem Guckloch versehene Türen, die dauernd verschlossen sind, ein kahler, unfreundlich aussehender Raum, nur von außen heizbar, der weiter nichts enthält wie eine Matratze, Kopfkissen und einige Decken, dazu ein kleines, hoch oben angebrachtes Fenster, das nur wenig Licht und Luft in die Zelle dringen läßt. Die Ueberführung eines Kranken in einen solchen Raum wird von diesem immer als harte Strafe aufgefaßt und geschieht in der Regel nicht ohne heftigen Widerstand. Der Aufenthalt in einer solchen Zelle bleibt vielen Kranken, besonders auch den heilbaren, nach wiedererlangter Gesundheit in schmerzlichster Erinnerung.

Nehmen wir noch andere Uebelstände hinzu, die sich aus der Zellenbehandlung ergeben, die mangelhafte Beobachtung und Abwartung des Kranken, Unsauberkeiten, Verletzungen, Mißstände, die selbst bei dem zuverlässigsten Pflegepersonal nicht gänzlich zu vermeiden sind, so müssen wir mit allen Kräften danach streben, die Isolierzelle zu beseitigen, und hierzu dient uns als wichtigstes Hilfsmittel die Bäderbehandlung. Die Bäder werden in zweckmäßig eingerichteten Badezimmern verabreicht, welche mit den Ueberwachungsräumen in direkter Verbindung stehen oder Anschluß an eine Reihe von Einzelzimmern haben. Das Badewasser hat eine Temperatur von etwa 35° C. und wird bei länger dauernden Bädern öfters erneuert. Oft gelingt es, erregte Kranke durch ein- bis mehrstündiges Bad zu beruhigen, zuweilen allerdings kommt es vor, daß die Bäder 10—12 Stunden und noch länger verabfolgt werden müssen, bis der Kranke sich einigermaßen beruhigt hat. Die Bäder müssen oft täglich, zuweilen auch in der Nacht, wiederholt werden, ihre Häufigkeit und Dauer hängt von der Schwere und Dauer der Erregung ab.

Ein weiteres vorzügliches Mittel bei der Behandlung von erregten Kranken bilden die nassen Einwicklungen. Sie werden in der Weise ausgeführt, daß der Kranke zuerst in leinene nasse Tücher und dann in wollene Decken eingehüllt wird, so daß nur Kopf und Hals frei bleiben. Die Dauer einer solchen Einpackung kann eine, auch mehrere Stunden betragen.

Außer der Wasserbehandlung, die gegenwärtig einen hervorragenden Platz in den Irrenanstalten einnimmt, werden häufig auch noch gewisse arzneiliche Beruhigungsmittel mit Erfolg verwendet. Die chemische Industrie hat uns besonders in den letzten Jahren so reichlich mit derartigen Mitteln versorgt, daß uns eine genügende Auswahl zu Gebote steht. Indem diese Mittel die Reizbarkeit des Zentralnervensystems herabsetzen, wirken sie bei Erregungszuständen beruhigend und schlaferzeugend. Werden diese Mittel mit der erforderlichen Sachkenntnis und Vorsicht angewendet, so ist ein nennenswerter Schaden für die Kranken ausgeschlossen.

Die eben gemachten Ausführungen enthalten in Kürze diejenigen Mittel, welche bei Bekämpfung von Erregungszuständen üblich sind. Die Erregungszustände sind ja diejenigen

Erscheinungen, welche im Verlaufe der Geisteskrankheit am häufigsten sind und die eine sofortige und wirksame Behandlung nötig machen, weil sie den Kräftezustand des Kranken schwächen, auch die Ruhe und Sicherheit seiner Umgebung gefährden. Aber es gibt noch andere Störungen bei Geisteskranken, die in geeigneter Weise behandelt werden müssen. Ich habe bereits eingangs dargelegt, daß bei den meisten Geisteskranken das Auftreten von Wahnideen oder Sinnestäuschungen zu beobachten ist, und daß diese Erscheinungen nicht selten die Ursachen für gefährliche Handlungen abgeben. Hier muß nun ganz besonders der persönliche Einfluß des sachverständigen Arztes zur Geltung kommen. Gewiß wird auch bei unruhigen, erregten Kranken der Arzt durch persönliches Eingreifen vieles verhindern können, aber mündliche Verhandlungen mit dem Kranken und Ueberredungsversuche werden nicht den gewünschten Erfolg haben, in der Regel werden die vorerwähnten Maßregeln Platz greifen müssen. Hier aber, wo es sich oft um ruhig vorgetragene Aeußerungen krankhafter seelischer Vorgänge handelt, hat der Arzt die Aufgabe, das Vertrauen der Kranken zu erwerben und sich dauernd zu erhalten. Eine große Zahl von Geisteskranken ist, wie ich bereits erwähnte, von vornherein gegen jedermann mißtrauisch, und gerade diese Kranken lassen sich erst dann beeinflussen, wenn sie es lernen, Vertrauen zu fassen. Nun wird es ja sicherlich nicht möglich sein, sie durch einfache Ueberredungskunst von ihren Wahnideen oder Sinnestäuschungen zu heilen. Es ist vollkommen vergebene Mühe, wenn man einen Kranken, der sich für den Abkömmling eines regierenden Fürsten und für den Gegenstand von Verfolgungen und Umtrieben hält, von der Unrichtigkeit seiner Vorstellungen und dem wahren Sachverhalte zu überzeugen sucht. Solche Versuche, die den Widerspruch des Kranken hervorrufen und ihn reizen, wird auch der erfahrene Arzt vermeiden. Die Kranken sind oft schon sehr dankbar, wenn man ihre langen Auseinandersetzungen ruhig anhört und nehmen es auch nicht übel, wenn man auf das Verlangen ihnen zuzustimmen in ausweichender Weise antwortet. Es gelingt einem oft, das Gespräch auf gleichgültige Dinge zu bringen und den Gedankengang der Kranken in andere Bahnen zu lenken. Unter solchen Umständen wird man, was außer-

ordentlich wichtig ist, die Fühlung mit den Kranken nie verlieren. Die Kranken, um die es sich hier handelt, gehören meist in die Kategorie der chronisch Verrückten. Sie besitzen ja oft noch eine leidlich gute Intelligenz und Urteilsfähigkeit, so daß sie je nach dem Verhalten ihrer Umgebung mit der Aeußerung ihrer Wahnvorstellungen zurückhaltender oder offenherziger werden. Aber auch bei den schwermütigen Kranken vermag der Arzt durch stetig erneute Tröstungen die Stimmung derselben zu heben, ihre Sorgen und Befürchtungen zu zerstreuen. Gerade die Schwermütigen sind es, welche die größte Sorgfalt in der Behandlung verlangen, zugleich aber der Pflege auch außerordentliche Schwierigkeiten bereiten. Wir haben es oft mit Kranken zu tun, die in hohem Grade selbstmordsüchtig sind, die keinen Augenblick, weder Tag noch Nacht, ohne Beobachtung gelassen werden dürfen, und die bei der Hartnäckigkeit ihres Selbstmordtriebes oft doch noch Gelegenheit finden, sich das Leben zu nehmen. So habe ich einen hartnäckigen Selbstmörder beobachtet, der ständig von zwei Pflegern überwacht wurde, trotzdem gelang es ihm einmal, einem Pfleger, als dieser gerade beim Essen war, blitzschnell das Tischmesser zu entreißen und sich damit mehrere Verletzungen zuzufügen. Ein anderes Mal stürzte er sich ganz plötzlich nach dem Fenster, schlug eine Scheibe ein und verletzte sich schwer mit den Glasscherben, dann wieder versuchte er wiederholt sich aus dem Bett herausfallen zu lassen oder sich unter der Bettdecke zu erdrosseln, kurz, er war so erfinderisch in der Wahl der Mittel zu seiner Selbstvernichtung, daß es nur den umfassenden Vorsichtsmaßregeln zu verdanken war, wenn er am Leben erhalten wurde. In andern Fällen verweigern solche Kranken Wochen, Monate, selbst Jahre lang andauernd die Nahrung. Hier muß dann die künstliche Ernährung mit Hilfe der Schlundsonde Platz greifen. Ich hatte die Freude, die Genesung einer Kranken zu erleben, welche über zwei Jahre täglich mehrmals mit der Schlundsonde ernährt werden mußte. Da bei diesen Kranken Heilung oder weitgehende Besserung häufig vorkommt, so muß es ganz besonders tief beklagt werden, wenn es ihnen gelingt, Selbstmord zu begehen, wie dies ja außerhalb einer geschlossenen Anstalt, infolge mangelhafter Behandlung und Ueberwachung leider nicht selten sich ereignet. — Die Pflege

der siechen und unreinen Geisteskranken erfordert eine ganz besondere Opferfreudigkeit und Hingabe des Pflegepersonals. Es ist eine ungeheuer schwierige Aufgabe, so hilflose Kranke wie sie im letzten Stadium des fortschreitenden Irreseins oder in den schwersten Fällen von Idiotie vorkommen, stets sauber zu halten, mit allen ihren Bedürfnissen zu versehen und sie vor Schaden zu bewahren.

Mit besonderer Freude und Erwartung pflegen die Kranken den Besuchstagen entgegenzusehen. Die Besuche von Angehörigen und Freunden unterliegen der jedesmaligen Erlaubnis des Arztes und müssen unterbleiben, wenn der Zustand des Kranken durch den Besuch in irgendeiner Weise ungünstig beeinflußt wird. Aus diesem Grunde werden die Angehörigen von Besuchen ihrer Kranken in der ersten Zeit des Anstaltsaufenthaltes Abstand nehmen. Denn oft wird der erste mühsam errungene Erfolg dadurch wieder in Frage gestellt, daß die Schädlichkeiten, die bei der Entstehung des Leidens mitgewirkt haben, bei Gelegenheit eines Besuches wieder künstlich in den Kranken hineingetragen werden. Oft bringen es unverständige Angehörige durch Erzählung trauriger Ereignisse oder unangenehmer Familienverhältnisse dahin, daß die Kranken tage-, ja wochenlang unter den Folgen des Besuches leiden müssen. Aus demselben Grunde werden Beurlaubungen der Kranken zur Familie nur nach reiflichster Erwägung und mit größter Vorsicht und Zurückhaltung gestattet. Ueberall, wo auch nur die geringste Gefahr besteht, daß der Zustand sich dadurch verschlechtern könnte, werden solche Urlaubsgesuche im Interesse des Kranken abgelehnt. Ueberhaupt gilt hier, wie bei allen übrigen Maßnahmen, daß einzig und allein das Wohl des Kranken den Ausschlag geben darf.

Ein sehr wichtiger Punkt in der modernen Irrenbehandlung ist ferner die Aufgabe, denjenigen Geisteskranken, die dazu imstande sind, eine ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Beschäftigung zuzuweisen. Gerade die regelmäßige Tätigkeit ist es, welche großen Segen zu stiften vermag, wenn sie andauernd ärztlich überwacht und geregelt wird. Es mag hier nicht unerwähnt bleiben, daß es ein ebenso beliebter wie schädlicher Brauch der Angehörigen ist, bei akuten Geistesstörungen den frisch Erkrankten zu allerhand

Tätigkeit anzuregen, ihm Zerstreuungen zu verschaffen, um ihn, wie man sich ausdrückt, auf andere Gedanken zu bringen, während in solchen frischen Fällen völlige geistige und körperliche Ruhe das einzig richtige ist. Eine segenbringende Beschäftigung kann selbstverständlich nur in den geeigneten Fällen und unter ärztlicher Anleitung und Aufsicht stattfinden. Es kommen nun für die Beschäftigung selbstverständlich nur körperlich einigermaßen rüstige chronische Geisteskranke sowie solche in Betracht, welche sich auf dem Wege der Genesung befinden. Hier gilt es, diejenige Beschäftigung zu finden, die nicht nur der körperlichen und geistigen Leistungsfähigkeit des Kranken angepaßt ist, sondern an welche er auch mit Lust und Liebe herangeht. Die geeignetste Beschäftigung ist diejenige im landwirtschaftlichen und gärtnerischen Betriebe, daher werden auch alle modernen Anstalten, soweit dies möglich ist, in Form einer landwirtschaftlichen Kolonie angelegt. Hier helfen die Kranken unter Anleitung technisch geschulter Kräfte und unter Aufsicht geeigneten Pflegepersonals in der Ackerwirtschaft, in den Stallungen, sie sind tätig bei der Herstellung von Schmuckanlagen, bei der Blumenzucht, und es gibt in jeder Anstalt einzelne in diesen Betrieben ganz selbständige arbeitende, recht leistungsfähige Kranke. Aber es ist auch für die Möglichkeit gesorgt, daß jeder sein berufsmäßig erlerntes Handwerk ausüben kann. Es gibt da Werkstätten für Tischler, Schlosser, Klempner, Schneider, Schuhmacher, Buchbinder, Tapezierer, Stroh- und Korbflechter. Auf den Frauenabteilungen sehen wir die Kranken mit Nähen, Schneidern, Ausbessern, mit der Anfertigung von allerlei Handarbeiten beschäftigt. Außerdem finden zahlreiche Frauen eine geeignete Tätigkeit in der Küche und dem Waschhause. Es ist eine allgemein anerkannte Tatsache, daß eine planmäßig durchgeführte Beschäftigung der Entstehung von Erregungszuständen vorbeugt und Reibungen, die bei müßig gehenden Kranken an der Tagesordnung sind, verhindert. Sie hilft ferner die geistige Tätigkeit des Kranken anregen, sie gibt seinem Leben Inhalt, sie schafft ihm die Freude des Erfolges und trägt dazu bei, daß er das schwere Los, welches ihm auferlegt ist, leichter zu tragen vermag. Die Erfolge der Anstaltsbehandlung liegen nicht zum geringsten Teile in der systematischen Beschäftigung.

Es ist noch einer besonderen Gruppe von Kranken zu gedenken, welche unter den bestehenden Verhältnissen der Anstaltsbehandlung große Schwierigkeiten bereiten, das sind die geisteskranken Verbrecher. Sie stellen die Unzufriedenen dar, sinnen stets auf Entweichung, komplottieren miteinander und bilden infolge ihrer Gewalttätigkeit eine ständige Gefahr für Pfleger und Aerzte. Angriffe auf die letzteren, selbst solche mit tödlichem Ausgang, gehören leider nicht zu den Seltenheiten. Wenn auch dankbar anerkannt werden muß, daß man danach strebt, solche geisteskranken Verbrecher in besonderen, den Strafanstalten angegliederten Irrenabteilungen unterzubringen, so sind gleichwohl zurzeit noch zahlreiche Anstalten gezwungen, derartige, den Charakter der Anstalt in Frage stellende Elemente aufzunehmen.

Ist nach dem eben Gesagten das Leben in der Anstalt reich an schwerer und ernster Arbeit, so bringen doch auch auf der andern Seite mancherlei Freuden und Zerstreuungen angenehme Abwechslung in das traurige Dasein der Kranken. Von Zeit zu Zeit werden Festlichkeiten veranstaltet, die mit freudiger Ungeduld erwartet werden, und die die Anstaltsgemeinschaft in einem ganz anderem Bilde erscheinen läßt, wie es der Uneingeweihte sich ausmalt. Mit anspruchslosem Frohsinn geben sich die Kranken musikalischen Genüssen und Tanzvergnügungen hin. Sie veranstalten wohl auch kleine Auftührungen, in denen sie selbst handelnd auftreten. An leiblichen Genüssen fehlt es bei solchen Gelegenheiten auch nicht, kurz, solche Abende bilden Glanzpunkte im Leben der Anstaltskranken. Im Sommer werden Ausflüge gemacht und die für Naturschönheiten empfänglichen Gemüter Vieler in Begeisterung versetzt.

So ist in der modernen Anstalt alles darauf abgezielt aus den Kranken, soweit sie in der Anstaltsbehandlung bleiben müssen, zufriedene und brauchbare Menschen zu machen. Manche verlassen die Anstalt als genesen, aber auch von den unheilbar Zurückbleibenden sind zahlreiche der Freiheit und der menschlichen Gesellschaft doch nicht verloren. Es gelingt oft noch nach jahrelanger Anstaltsbehandlung unheilbare, aber harmlose und beschäftigungsfähige Geisteskranke soweit zu bringen, daß sie ohne Schaden für sich oder ihre Umgebung in besonders geeigneten Familien untergebracht

werden und das für sie denkbar größte Maß von Freiheit und Selbständigkeit genießen können. Eine derartig freie Familienbehandlung ist jetzt schon im Anschluß an eine Reihe von Anstalten eingerichtet worden. Sie liegt vielfach in Händen von Irrenpfleger-Familien oder von anderen geeignet erscheinenden Personen. Eine ärztliche Beaufsichtigung findet zwar noch zeitweilig von der Anstalt aus statt, jedoch so, daß sie für den betreffenden Kranken nicht fühlbar wird. Eine treffliche Beleuchtung für die Möglichkeit einer solchen Familienpflege bietet das belgische Irrendorf Gheel, das von altersher eine freie Kolonie darstellt, welche fast ausschließlich von Geisteskranken bewohnt wird.

Die Fürsorge für die Geistesschwachen, welche, gleichwie für die Epileptischen, durch ein besonderes Gesetz im Jahre 1891 geregelt wurde, findet nicht nur in geeigneten für die Zwecke der Erziehung, Ausbildung und Pflege errichteten Anstalten statt, sondern liegt auch vielfach in den Händen der Angehörigen, welche die harmlosen und ruhigen Kranken, so lange es geht, in der Familie behalten. Die Erziehung zu Hause wird begünstigt durch die Berücksichtigung, welche neuerdings die geistig Zurückgebliebenen und Schwachen im Schulunterricht erfahren. Die Hilfsschulen und Nebenklassen für Schwachbegabte, die jetzt in vielen größeren Städten Deutschlands eingerichtet sind, ermöglichen eine individuelle und sachkundige Ausbildung von schwachsinnigen Kindern, die früher entweder völlig aus dem Schulunterricht ausgeschaltet wurden oder die untersten Klassen der Gemeindeschulen bevölkerten. Wird die Erziehung und Pflege solcher Kinder in der Familie ausgeübt, so muß vor einem Zuviel dringend gewarnt werden. Es ist den Eltern und Erziehern gewiß nicht zu verdenken, wenn sie ein schwachsinniges Kind möglichst weit in der Ausbildung bringen wollen, um es zu einem brauchbaren und nützlichen Gliede der Gesellschaft zu machen; allein, es muß hier mit großer Vorsicht vorgegangen werden; durch unverständiges und rücksichtsloses Zurechtdrillen kann dauernder nicht wieder auszugleichender Schaden gestiftet werden. Es können dadurch Fähigkeiten erstickt werden, welche in vorsichtiger und maßvoller Weise ausgebaut und ausgenützt, dem Kinde später die Ausübung eines einfachen praktischen Berufes ermöglichen würden. Auch muß bei der

Anwendung von Erziehungsmitteln stets darauf Rücksicht genommen werden, daß man es in der Regel mit gehirnkranken Kindern zu tun hat. Um Mißverständnissen vorzubeugen, mag besonders ausdrücklich darauf hingewiesen werden, daß es sich bei Geistesschwachen in den wenigsten Fällen um eine fehlerhafte Anlage des Gehirns, sondern meistens um Entzündungsvorgänge dieses Organs oder der Gehirnhäute handelt, und daß diese Entzündungsvorgänge wohl zuweilen Halt machen, oft aber auch fortschreiten und dabei Störungen hervorrufen, die von dem Sachunkundigen übersehen oder falsch eingeschätzt werden. Von diesem Gesichtspunkte aus müssen auch Charakterschwäche und sittliche Verfehlungen beurteilt werden. Demgemäß wird man mit der Verhängung von Strafen ganz besonders vorsichtig sein und alles, was auch nur den Schein von Härte erweckt, vornehmlich jede, auch die geringste körperliche Züchtigung, völlig vermeiden müssen. Damit ist selbstverständlich nicht gemeint, daß die erzieherische Wirksamkeit unterdrückt oder auch nur eingeengt werden soll, sie hat vielmehr ein weites und schönes Gebiet, nur muß sie von Liebe und Verständnis geleitet werden. Es kommt auch nicht darauf an, in die schwachsinnigen Kinder eine bestimmte Menge von Gedächtnismaterial hineinzupfropfen, sondern das wichtigste bleibt es, sie zu einem geordneten Leben und zu einer regelmäßigen nutzbringenden Tätigkeit zu erizehen. Meist wird man darauf verzichten müssen, sie zu einer, wenn auch bescheidenen Selbständigkeit zu bringen, man wird zufrieden sein müssen, wenn sie in irgend einem einfachen Berufe oder sei es auch in einem Zweige eines Berufes etwas Nennenswertes leisten.

Ist die Pflege und Erziehung eines schwachsinnigen Kindes aus irgend einem Grunde in der Familie nicht angängig und ist man gezwungen, die Ueberführung in eine Anstalt vorzunehmen, so wähle man am besten eine solche, wo das Hauptgewicht der Ausbildung weniger auf den theoretischen Schulunterricht als vielmehr auf eine praktische Betätigung gelegt wird und wo die Pflege und Behandlung nach den oben ausgeführten Grundsätzen geübt werden.

So gehen denn die Ziele der modernen Behandlung nicht nur dahin, die heilbaren Kranken der Genesung entgegenzuführen, sondern ebenso wichtig erscheint es, die unheilbaren

Kranken in einen ruhigen gleichmäßigen Zustand überzuführen, indem sie selbst bei Vorhandensein gewisser, nicht vermeidbarer Reize und bei Gewährung größerer Freiheit und Selbständigkeit ohne Schaden für sich und andere existieren können. Für einen Teil dieser letzteren wird die Anstalt der notwendige und gegebene Zufluchtsort bleiben, für einen anderen Teil aber wird sie den Ausgangspunkt zu einer freieren und unabhängigeren und somit auch glücklicheren Daseinsführung bilden.

Sitzungsberichte.

Erziehungs- und Fürsorgeverein für geistig zurückgebliebene (schwachsinnige) Kinder.

Auszug aus dem Jahresbericht 1905.

Mit Zustimmung der Hauptversammlung vom 23. Januar 1906 soll von der Veröffentlichung eines ausführlichen Jahresberichts für 1905 abgesehen werden. Es wurde beschlossen, umfassendere Berichte, wie sie in den Jahren 1903 und 1904 vom Vorstande ausgegeben wurden, in Zukunft in Abständen von je 2 Jahren drucken zu lassen. Der nächste größere Jahresbericht würde Ende 1906 herauskommen.

Eine kurze Uebersicht über die Tätigkeit des Vereins soll hier gegeben werden.

Der Vorstand des Vereins erledigte die laufenden Arbeiten im Berichtsjahre in sieben Sitzungen.

Die im Verein gehaltenen Vorträge und sonstigen Veranstaltungen seien hier in chronologischer Folge kurz zusammengestellt.

Am 12. Januar sprach Lehrer Grawert in einer Sitzung der sozialen Kommission über: „Organisation und Tätigkeit der sozialen Kommission unseres Vereins."

Lehrer Muder referierte am 19. Januar in einer Sitzung der pädagogischen Kommission über: „Psychopatische Minderwertigkeiten in der Volksschule."

Die pädagogische Kommission veranstaltete am 18. Februar einen Besuch der ersten Schülerwerkstatt für Knabenhandarbeit im Falk-Real-Gymnasium.

Universitätsprofessor Dr. Schumann sprach am 28. Februar im Hauptverein über: „Die Ergebnisse der experimentell psychologischen Untersuchung über das Lesen."

Am 10. März hielt in einer Sitzung der pädagogischen Kommission Lehrer K. Mertelsmann einen Vortrag über: „Affekte bei schwachsinnigen Kindern."

Vertreter der verschiedenen Schulausschüsse hatten unter Vorsitz der Frau Schulinspektor von Gizycki eine Festveranstaltung zum Besten der Ferienkolonie vorbereitet. Das Fest fand am 17. März in Kellers Festsälen statt und ergab zum Besten der Ferienkolonie einen Reinertrag von Mark 1370. —

Vom 25. bis 27. April tagte in Bremen der V. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands. Als Delegierte des Vereins waren dort anwesend: Dr. von Gizycki, Fräulein Otto und die Lehrer Fuchs, Grawert, Martini, Mertelsmann und Troitzsch.

In einer Sitzung der sozialen Kommission sprachen am 10. Mai Lehrer Martini über: „Die soziale Fürsorge für die Schwachsinnigen und der V. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands in Bremen" und Lehrer Grawert über: „Das Ergebnis unserer Statistik."

Auch die pädagogische Kommission beschäftigte sich mit den Verhandlungen des Bremer Verbandstages. Am 2. Juni gaben dortselbst die Lehrer Fuchs, Grawert, Martini und Mertelsmann bezügliche kurze Referate.

Am 30. Juni veranstaltete dieselbe Kommission einen Besuch der Erziehungsanstalt für jugendliche Epileptiker in Wuhlgarten.

Für die Ferienkolonie standen im Berichtsjahre außer dem schon erwähnten Festertrag von 1370 Mark noch weitere Gelder zur Verfügung. 422 Mark hatte ein bereits im November stattgehabtes Fest im Saale der Hochschule für Musik ergeben. Weitere 100 Mark stellte Lehrer Hintersatz als Ertrag einer von ihm arrangierten kleineren Festveranstaltung freundlichst zur Verfügung, so daß die Kasse des Hauptvereins nur einen geringen Beitrag beizusteuern hatte. Der Verein richtete zwei Ferienkolonien ein. 10 Kinder wurden auf Veranlassung unseres Vereins durch Güte des großen Vereins für Berliner Ferienkolonien teils nach Kolberg, teils nach Solbad Elmen geschickt. Die Ferienkolonien unseres Vereins umfaßten 20 Knaben und 20 Mädchen. Fräulein Lehmann und Herr Brettschneider führten die Kinder. Vom 6. Juli bis zum 3. August fanden die Kinder in Rheinsberg Erholung.

Da die immer mehr sich ausbreitende Wirksamkeit des Vereins eine Erledigung der geschäftlichen Angelegenheiten in der bisherigen Weise nicht mehr ermöglichte, mußte am 1. November eine Geschäftsstelle des Vereins Spandauerstraße 57 III eingerichtet werden. Die Leitung derselben übernahm Lehrer Frauendienst. Die Geschäftsstelle ist werktäglich von 9—12 und 3—6 Uhr geöffnet, und es werden von Mitgliedern des Vorstandes und des Beirats täglich von 5—6 Uhr dortselbst Sprechstunden abgehalten.

Im Hauptverein hielt am 21. November Lehrer Grawert einen Vortrag über das Thema: „Was können wir an den aus der Schule entlassenen geistig zurückgebliebenen Kindern für ihr ferneres Fortkommen tun?"

Rektor Henstorf sprach am 30. November in einer Sitzung der sozialen Kommission über: „Die soziale Arbeit an den Eltern unserer schwachsinnigen Kinder."

In einer Sitzung der pädagogischen Kommission referierte am 8. Dezember Herr Dr. med. Fürstenheim über: „Der Veitstanz."

Ebenso wie der Vorstand und Beirat traten auch die einzelnen Kommissionen zu zahlreichen Sitzungen zusammen.

Die pädagogische Kommission erblickt ihre Aufgabe darin, den Lehrern ein Mittelpunkt zur Anregung und Information zu sein und ihren Ideen-

austausch zu vermitteln. Vorsitzender der pädagogischen Kommission ist Rektor S t o d t, Schriftführer Filialleiter A r n o F u c h s.

Die Büchersammlung des Vereins ist bedeutend vergrößert, von den Mitgliedern aber leider noch nicht in erwünschtem Maße benutzt worden. Entliehen wurden während des Berichtsjahres 150 Bände an 23 Leser. Unsere Bibliothek enthält auch eine ganze Reihe wertvoller Fachzeitschriften, auf welche wir unsere geehrten Mitglieder besonders aufmerksam machen. Bis zum Schluß des Berichtsjahres befand sich die Bibliothek in einem von der Schuldeputation zur Verfügung gestellten Zimmer der Filiale der 223. Gemeindeschule, Brunnenstraße 186. Am 1. Januar 1906 ist die Büchersammlung nach der Geschäftsstelle, Spandauerstraße 57 III, verlegt worden. Sie ist geöffnet Donnerstags von 4—6 Uhr (mit Ausnahme der Ferien). Bibliothekar ist Lehrer P a p e.

Die soziale Kommission hat im verflossenen Jahre 625,27 Mark für Milchspeisung und für Kleidung verausgabt. Auch im Jahre 1905 hat sich die Kommission um die Fürsorge für die schulentlassenen Schwachsinnigen besonders bemüht. Schon im Vorjahre war durch die Lehrer G r a w e r t, M a r t i n i und M i e t z die Aufstellung einer Statistik über den bisherigen Verbleib der schulentlassenen schwachsinnigen Kinder erfolgt. Das Ergebnis war ein überaus trauriges, so daß dem Gedanken der Gründung eines Heims für schulentlassene Schwachsinnige nähergetreten wurde. Lehrer G r a w e r t ging im Auftrage des Vereins Pfingsten nach Breslau, um dort bereits bestehende ähnliche Einrichtungen zu studieren. Ein von ihm verfaßter Aufruf zur Gründung eines Heims wurde in 1000 Exemplaren gedruckt und an unsere Mitglieder und Interessenten verschickt. Der Aufruf erbrachte für die Kasse unseres Vereins einen Ertrag von 799 Mark, so daß an die Einrichtung eines solchen Heims leider noch nicht herangetreten werden konnte.

Vorsitzender der sozialen Kommission ist Superintendent F r a e d r i c h. Schriftführer Lehrer K. M e r t e l s m a n n.

Als Organe der sozialen Kommission arbeiten Schulausschüsse in fast allen Stadtteilen. Die einzelnen Schulausschüsse des Vereins haben sich nach Schulkreisen geordnet, nur im 2., 5. und 10. Schulkreise fehlen noch selbständige Schulausschüsse. Im ganzen sind deren elf vorhanden, davon im 7. und 8. Kreise je zwei.

Während die pädagogische und soziale Kommission mit Erfolg arbeiteten, hat sich die literarische Kommission nicht lebensfähig gezeigt. Das von ihr ausgegebene Nachrichtenblatt hat, nachdem 4 Nummern desselben erschienen waren, als nicht zweckentsprechend sein Erscheinen einstellen müssen. Durch Vorstandsbeschluß vom 11. Oktober hat die literarische Kommission aufgehört zu bestehen.

Der Kommission zur Prüfung der Vereinskasse gehörten während des Berichtsjahres an: Fräulein O t t o, Lehrer M i e t z und S c h w e r m e r.

Im Herbst traf unsern Verein ein schwerer Verlust. Am 20. September 1905 verstarb Herr Geheimer Regierungsrat Dr. M o n t a g, vortragender Rat im Kultusministerium, der Mitglied unseres Beirats und eifriger Förderer unserer Vereinsinteressen war. Der Vorsitzende widmete dem zu früh Dahin-

gegangenen in der Vorstandssitzung vom 11. Oktober 1905 und in der Hauptversammlung vom 23. Januar 1906 ehrende Worte des Gedenkens.

Aus unserem Beirat schied ferner ein zweiter Förderer unserer Bestrebungen, Universitätsprofessor Dr. Schumann, der nach Zürich ging.

Der Verein erfreute sich während des Berichtsjahres warmer Sympathien.

Vom Königlich preußischen Kultusministerium wurden uns, wie schon im Vorjahre, wieder 300 Mark überwiesen.

Am 31. Dezember 1905 zählte der Verein 523 Mitglieder.

Auch die ersten Tage des Jahres 1906 brachten dem Verein Erfreuliches. Am 5. Januar fand unsere diesjährige Festveranstaltung zum Besten der Ferienkolonie im Krollschen Saal statt, die — einige Schenkungen hinzugerechnet — dem Verein einen Ertrag von 1549 Mark brachte. Auch interessante Vorträge sind in den ersten Tagen des Jahres 1906 bereits gehalten worden. Am 9. Januar sprach Amtsgerichtsrat Dr. Köhne über „Jugendgerichte". Am 2. Februar hielt Geheimer Medizinalrat Professor Dr. Ziehen im Bürgersaal des Rathauses einen Vortrag über „Krankhafte psychische Konstitutionen im Kindesalter". —

Auch im neuen Jahre gedenkt der Verein auf pädagogischem und sozialem Gebiet wie bisher vorzugehen.

Die Milchspeisung wird von der sozialen Kommission, soweit die Mittel reichen, in immer weiterem Umfange unterstützt werden.

Auch ist die Einrichtung eines Hortes für schwachsinnige Kinder von Vereins wegen geplant.

Ferner ist in Aussicht genommen, vielleicht in Zukunft die Wirksamkeit des Vereins auch auf die Vororte Berlins auszudehnen.

Im Auftrage des Vorstandes.
R. Troitzsch, II. Schriftführer.

Psychologische Gesellschaft zu Berlin.

Arbeitsplan für das Sommerhalbjahr 1906.

A. Donnerstag, den 3. Mai: Herr Prof. Dr. Rudolf Lehmann: Poetik als Psychologie der Dichtkunst.

Donnerstag, den 17. Mai: Herr Max Hochdorf: Artistische Weltauffassung.

Donnerstag, den 21. Juni: Fräulein Kölling: Persönlichkeitsbilder zweier schwachsinniger Kinder.

Ferner an einem noch zu bestimmenden Tage: Her Privatdozent Dr. Scheler: Zur Psychologie des andern.

B. Vortragszyklus über: „Führende deutsche Psychologen des 19. Jahrhunderts". Teil II.

Freitag, den 27. April: Herr Dr. Gramzow: Fechner als Psychologe.

Donnerstag, den 7. Juni: Herr Dr. Möller: Wundt als Psychologe.

Donnerstag, den 5. Juli: Herr Dr. Hirschlaff: Brentano als Psychologe.

Berichte und Besprechungen.

H. Obersteiner. Grenzfragen des Nerven- und Seelenlebens: „Zur vergleichenden Psychologie der verschiedenen Sinnesqualitäten." (Verlag von J. F. Bergmann-Wiesbaden. 1905.

O. bespricht zuerst die Einteilung der Sinnesempfindungen, sodann ihre psychologische Werteinschätzung, ihre ungleiche Gefühlsbetonung und ihre ästhetische Bedeutung. In allen diesen Abschnitten wird die überragende Stellung des Sehens und Hörens in unserem Sinnesleben hervorgehoben, aber auch die Bedeutung der sog. niederen Sinnesorgane gebührend eingeschätzt. Verf. hält sich im allgemeinen an die landläufigen elementarpsychologischen Auffassungen, in die er die Ergebnisse einer reichen Literaturkenntnis passend einflicht. Bei der Besprechung der Gefühlsbetonung werden auch die seltener analysierten Erscheinungen des Kitzels und des Ekels kurz berührt. Originell erscheint die Hypothese, daß fast jede Vorstellung beiderseitig gefühlsbetont sei. — Der Abschnitt über das Erinnerungsvermögen für verschiedene Sinneseindrücke ist sehr kurz und unvollkommen geraten. — Die Bemerkungen über die Entwicklungs- und Ausbildungsfähigkeit sowie über die phylogenetische Entwicklung der verschiedenen Sinnesfunktionen zeigen eine wohltuende Zurückhaltung gegenüber den uferlosen Verallgemeinerungen der extremen Darwinisten. Die vielfach behauptete vikariierende Ausbildung mancher Sinne beim Fehlen anderer wird widerlegt bezw. auf das richtige Maß zurückgeführt. Zum Schlusse werden die Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Sinnesgebieten (audition colorée usw.), die pathologischen Störungen und der Ausfall einzelner Sinnesgebiete erörtert. Verf. kommt zu dem Ergebnis, daß den einzelnen Empfindungsqualitäten eine qualitative spezifische Bedeutung für das Seelenleben zukommt, daß die reichsten Sinneserfahrungen allein bei unzulänglicher intellektueller Verarbeitung nicht genügen, um eine höhere seelische Ausbildung zu gewährleisten, und endlich, daß beim Ausfall eines oder mehrerer Sinne ein weitgehender Ersatz durch zweckmäßigere Verwertung und Ausbildung der restierenden Funktionen geschaffen werden kann.

Berlin. L. Hirschlaff.

J. Stern. Ueber den Wert der dichterischen Behandlung des Verbrechens für die Strafrechtswissenschaft. Ztschr. f. d. ges. Strafrechtswiss. XXVI S. 145 bis 171. 1906.

Nicht nur der Dichter kann für seine Werke die Ergebnisse der Strafrechtswissenschaft verwenden, sondern auch umgekehrt kann der Krimi-

nalist vielfache Anregung und Förderung von der dichterischen Behandlung des Verbrechens empfangen, weil erstens die Darstellung einzelner Fälle instruktiver ist als die wissenschaftliche, schematische, Unterschiede verwischende Massenbeobachtung, weil zweitens der wahre Dichter ein hervorragender Psychologe ist und tiefer als derjenige, der nur einfach Kriminalfälle sammelt, in die Motive des Verbrechens usw. einzudringen vermag.

In der Tat läßt sich auch an einigen Erkenntnissen der Strafrechtswissenschaft nachweisen, daß sie in der dichterischen Behandlung des Verbrechens schon zuvor eine Rolle spielten: Lombroso scheint von Eugène Sue, Ferri von Dostojewski beeinflußt. Shakespeare unterschied scharf die verschiedenen Typen der Verbrecher, Zola schilderte meisterhaft die Entstehung von Massenverbrechen, Dickens die anthropologischen Merkmale des Verbrechens usw. usw.

Ist es somit für den Kriminalisten höchst empfehlenswert, sich mit poetischen Werken, deren Gegenstand das Verbrechen ist, zu beschäftigen, so darf er natürlich andrerseits das ihm von dem Dichter dargebotene niemals kritiklos hinnehmen, da der Dichter ja das Recht hat, die Dinge frei — ohne Rücksicht auf die Wissenschaft — zu gestalten.

Berlin. Lipmann.

Verhandlungen des VIII. deutschen Kongresses für Volks- und Jugendspiele zu Frankfurt a. M. vom 15. bis 18. September 1905, herausgegeben vom Geschäftsführer des Zentralausschusses für Volks- und Jugendspiele, Studiendirektor Professor H. Raydt in Leipzig. Druck und Verlag von B. G. Teubner in Leipzig und Berlin 1905. Preis 1,20 Mk.

Die beachtenswerte Schrift enthält in der Hauptsache die Einladung zum Kongreß, das Programm der Verhandlungen, die Begrüßungsreden des Vorsitzenden, Abgeordneten von Schenckendorff, und der zahlreich erschienenen Deputierten, sowie die Vorträge vom 16. und 17. September. Die Themen, die am ersten der beiden genannten Tage behandelt wurden, lauteten: „Ueber die Beziehungen zwischen Schule und Heer" von Generalarzt a. D. Dr. Meißner in Berlin und „Ueber die Erziehung zur Selbständigkeit" von Professor Dr. Koch in Braunschweig und dem Geschäftsführer des Zentralausschusses, Studiendirektor Professor Raydt. Am 17. September hielten der Geheime Medizinalrat Professor Dr. Finkler, Direktor des hygienischen Instituts in Bonn, und der Abgeordnete von Schenckendorff Vorträge, und zwar jener über „Die körperlichen Anlagen, ihre Entwicklung und Ausbildung", und dieser „Ueber den allgemeinen obligatorischen Spielnachmittag an allen deutschen Schulen". Der zuletzt angeführte Vortrag erscheint dem Berichterstatter schon aus dem Grunde als der bedeutendste, weil er die nötigen praktischen, auf die körperliche Erziehung der Jugend gerichteten Vorschläge enthält und sehr viel dazu beitragen wird, das schon in alle Volksschichten gedrungene Interesse für Volks- und Jugendspiele auch in den Kreisen der Anstaltsleiter derartig zu erhöhen, daß sie allgemein

in den Stundenplan der ihrer Direktion gerade unterstellten Schule einen obligatorischen Spielnachmittag aufzunehmen für ihre unabweisliche Pflicht erachten.

Hettstedt. Karl Löschhorn.

Lentz, Ernst, Die Vorzüge des gemeinsamen Unterbaues aller höheren Lehranstalten, im Auftrage des Vereins für Schulreform erläutert. Dritte neubearbeitete und vermehrte Auflage. Berlin, Verlag von O. Salle. 1904. Preis brosch. 1 Mk.

Die Schrift, welche am Schluß eine genaue Uebersicht aller gegenwärtig bestehenden Reformschulen nebst ihren Lehrplänen enthält, ist im Vergleich zu den beiden ersten Auflagen bedeutend erweitert. Verf. betont unter genauer Hervorhebung und eingehender Begründung der durch die Einrichtung zu gewinnenden Vorteile die Wichtigkeit, ja fast soziale Notwendigkeit eines gemeinsamen Unterbaues für alle Arten höherer Lehranstalten, der das Lateinische völlig ausschließt und sich in der Hauptsache innerhalb des Rahmens der für Sexta, Quinta und Quarta unserer heutigen Realschulen vorgeschriebenen Lehrpensen bewegt. Er erkennt mit Genugtuung an, daß die Einrichtung, die zur Gründung von Reformgymnasien und mehr noch zur Umwandlung von Realprogymnasien in lateinlose Realschulen geführt hat, zwar überall Verständnis und Billigung gefunden hat, verschweigt aber keineswegs, daß sie noch lange nicht in dem Grade ausgenutzt ist, wie es zur Erzielung einer in sich abgeschlossenen Bildung solcher Schüler, die nicht studieren wollen, sowie im Interesse einer richtigen Entscheidung für die später zu wählende Schulart und namentlich eines gleichen Unterrichtssystems für das ganze Volk durchaus wünschenswert wäre. Hoffentlich ist die Zeit nicht mehr allzu fern, in der alle höheren Schulen hinsichtlich der Berechtigung ihrer Abiturienten völlig gleichgestellt werden. Dann hätte die Schulreformbewegung endlich ihr Ziel erreicht.

Hettstedt. Karl Löschhorn.

Kultur der Familie. Illustrierte Monatsschrift von Heinrich Pudor. Berlin-Steglitz. 1905. Jährlich 4 Hefte, 8,40 Mk. Verlag des Herausgebers.

Der Herausgeber ist den Pädagogen bereits als Verfasser des gediegenen Werkes „Die neue Erziehung. Essays über die Erziehung zur Kunst und zum Leben", Berlin und Leipzig, Verlag von Herm. Seemann Nachf., 339 S. Preis 5 Mk., vorteilhaft bekannt. Wie er in diesem Buche sehr beachtenswerte Anweisungen zu einer wahrhaft harmonischen Erziehung des Menschen erteilt, d. h. einer solchen, die nicht wesentlich formalistisch und gedächtnismäßig, sondern in der Hauptsache wirklich menschenbildend sein und vor allem das leibliche Wohl der Familie und des einzelnen fördern soll, so zeigt Pudor in dem vorliegenden ersten Hefte der neuen Zeitschrift, welches zwei orientierende Aufsätze, nämlich „Familienschutz" und „Familien-

kultur" aus seiner Feder enthält, daß die Familie, d. h. der Staat im kleinen, als die gottgewollte Grundlage für das rechte Wohlbefinden jeglicher Art betrachtet werden muß, und behandelt daher ihre sozialen, wirtschaftlichen, geistigen und künstlerischen Interessen. In das Gebiet der einschlägigen Gegenstände fallen daher alle auf Familienerziehung und Familienhygiene, die sogenannte Heim-Kultur und Heim-Kunst, die natürliche Erziehung, den Kinderschutz, das Landleben und die Landkultur, den Nutzen des Einfamilienhauses, die Krankheitsverhütung im allgemeinen und im besonderen sowie das Familienglück bezüglichen Themen. Alle diese Erörterungen, welche die Erzielung körperlicher und geistiger Gesundheit sowie eines echten, auf dieser Grundlage beruhenden wirtschaftlichen und ästhetischen Lebens bezwecken, erscheinen um so zeitgemäßer, als es leider über allen Zweifel erhaben ist, daß unser heutiges Staats- und Familienleben durch verworrene philosophische und sozialistische Theorien getrübt ist und die Gewinnung von Volksgesundheit und Volkssitte bei uns noch längere Zeit ein frommer Wunsch bleiben wird.

Hettstedt. Karl Löschhorn.

Mitteilungen.

Hygienisch-statistische Erhebungen zu New York.

Es steht fest, daß, obwohl die Schulhygiene wie die gesamte Gesundheitspflege in den letzten Jahren entschieden bedeutende Fortschritte gemacht hat, dennoch das körperliche Wohlbefinden der Schuljugend auch bei uns noch immer manches zu wünschen übrig läßt. Man wird daher auch in Deutschland mit vielem Interesse den Bericht lesen, den das Journal der Amerikanischen Medizinischen Vereinigung über die vom Gesundheitsamt in New York in armen, aber noch lange nicht den ärmsten Stadtvierteln angestellten statistischen Erhebungen veröffentlicht hat. Wir entnehmen diesem Referat nachstehende einzelne Mitteilungen. Von 13941 Kindern verschiedener New Yorker Schulen bedurften 6294 einer ärztlichen Fürsorge. 1092, also je 1 unter 14, waren aus Mangel an geeigneter Nahrung in einem geradezu bejammernswerten körperlichen Zustande; viele von ihnen waren früh morgens mit völlig nüchternem Magen in die Schule gekommen. Mangelhaft war die Sehkraft bei 3219 unter ihnen, das Gehör bei 460, die Atmungsfähigkeit bei 1623; 2300 Kinder litten an einer meist tuberkulösen Vergrößerung der Halsdrüse. Dabei kann man nicht unterlassen zu erwähnen, daß die Schulhygiene in New York auf einem ebenso hohen Standpunkte steht wie in den meisten deutschen Großstädten.

Besonders zu beachten ist auch der Umstand, daß gerade die erwähnten Kranken von ihren Lehrern vielfach für dumm und unaufmerksam gehalten und demnach behandelt waren.

Reden solche Zahlen nicht eine beredte Sprache und fordern sie nicht ungestüm zu einer überall durchzuführenden Anstellung einer möglichst großen Zahl von Schulärzten auf? Löschhorn.

Zur Aufstellung einer Bäderstatistik des Deutschen Reiches.

Die Deutsche Gesellschaft für Volksbäder hat sich an den Reichskanzler Fürsten v. Bülow mit der Bitte gewandt, bei der diesjährigen Volkszählung eine genaue Erhebung über die Zahl und Benutzung der öffentlichen Bäder in Deutschland anzustellen. Der Reichskanzler hat dem Gesuche um so mehr Folge geleistet, als die Ergebnisse einer von derselben Gesellschaft bereits im Jahre 1900 angestellten Statistik zeigten, daß damals an vielen

Orten die Zahl der Bevölkerung zur Zahl der Bäder in einem argen Mißverhältnis stand und die gefundenen Resultate in den vergangenen fünf Jahren zur Förderung und Belebung des Bäderwesens sehr viel beibetragen hatten. Karl Löschhorn (Wollstein, Posen).

Centralverband zur Bekämpfung des Alkoholismus (Berlin).

Die Bestrebungen zur Bekämpfung leiblicher und geistiger Not haben in neuerer Zeit völlig andere Wege eingeschlagen. Die Begriffe der Wohltätigkeit, des Almosengebens sind ersetzt worden durch die weiter und tiefer gefaßten Begriffe der Prophylaxe, der Fürsorge, der Wohlfahrtspflege. Man begnügt sich nicht mit der Linderung vorhandener Leiden, sondern sucht ihre Entstehung zu erforschen, ihren Werdegang zu beleuchten, um dann dem Uebel an die Wurzel zu gehen. Je tiefer man gräbt, um so deutlicher erkennt man die Zusammenhänge aller sozialen Krankheitserscheinungen, man deckt die gemeinsamen Quellen auf, aus denen sie entspringen.

Als eine der Hauptquellen hat sich der Alkoholismus erwiesen, diese Krankheit, die alle Stände unseres Volkes durchdringt, die ihre Opfer nicht nur in einzelnen, der Trunksucht Verfallenen, sucht, sondern mittelbar das ganze Volk bedroht, insbesondere Kraft und Gesundheit des neu aufwachsenden Geschlechtes.

Welches Gebiet öffentlicher oder privater Wohlfahrtspflege auch die einzelnen Vereine, die besonderen Organisationen bearbeiten, die Bekämpfung des Alkoholismus wird in irgend einer Weise immer mit zu ihren Aufgaben gehören. Füllt er doch in hohem Maße unsere Kranken- und Irrenhäuser, die Siechenanstalten, die Zwangserziehungsheime, macht Unzählige zu Verbrechern, zu Bettlern, fördert in jeder Beziehung die Unsittlichkeit, schafft Witwen und Waisen und setzt schließlich ein geistig und körperlich degeneriertes Geschlecht in die Welt. Von Tag zu Tage bricht sich diese Erkenntnis schneller Bahn in den Kreisen derer, die sich eingehend, wissenschaftlich mit der Frage beschäftigen. Es gilt, diese wissenschaftlichen Ergebnisse in das Volk hinauszutragen, sie zum geistigen Besitztum der einzelnen zu machen. Denn nur aus der Kenntnis der Tatsachen kann der Wille geboren werden, sie zu wandeln.

Solche Aufklärungsarbeit suchen die wissenschaftlichen Kurse zu leisten, welche der Centralverband zur Bekämpfung des Alkoholismus nun schon zum dritten Male veranstaltet. In den Tagen vom 17.—22. April d. J. wurde in der Universität von anerkannten Gelehrten und Fachleuten wiederum der Zusammenhang der Alkoholfrage mit den wichtigsten sozialen Fragen beleuchtet und sein Einfluß klargelegt.

Die Vorlesungen sind kostenlos zugänglich für jedermann.

Zweiter Kongreß für experimentelle Psychologie.

Der sehr stark besuchte Kongreß wird um 9 Uhr vormittags von dem Vorsitzenden der Gesellschaft für experimentelle Psychologie Professor Dr. G. E. Müller (Göttingen) eröffnet. Nach einer Begrüßung durch den Vorsitzenden des Lokalkomitees (Professor Dr. Külpe) und Ansprachen des Vertreters des Ministeriums, des Bürgermeisters der Stadt und des Prorektors der Universität erhält das Wort Professor Dr. Sommer-Gießen zu einem Vortrag über „Individualpsychologie und Psychiatrie". Die Beziehungen zwischen Individualpsychologie und Psychiatrie sind schon seit langer Zeit Gegenstand von Untersuchungen gewesen. Eine Psychologie als Erfahrungswissenschaft beginnt aber erst in Deutschland im achtzehnten Jahrhundert sich auszubilden, seitdem die Lehren von Cartesius und Locke auch hier ihre Nachfolge finden. Dieses psychologische Interesse offenbart sich auch in der schönen Literatur. Man wagt Gefühle zu haben, von Gefühlstatsachen zu sprechen, und bemüht sich, sie zu verstehen. Freilich bleiben diese Bemühungen zum großen Teil auf der Stufe allgemeiner Betrachtungen stehen. Eine exakte messend-experimentierende Psychologie zu begründen, ist erst viel späterer Zeit vorbehalten geblieben. Auch eingehendere psychologische Untersuchungen beherrscht im allgemeinen des Leibniz' Monadenlehre. Gesunde und abnorme seelische Eigenart wird auf die Natur der Vorstellungstätigkeit der Seeleneinheit zurückgeführt. Die Rolle des Intellektuellen wird überschätzt, dem Einfluß logischer Motive auf das seelische Erleben zuviel Bedeutung zugemessen. Aber schon damals sind ganz modern anmutende Anschauungen über den Zusammenhang von Individualpsychologie, Psychiatrie und Kriminalpsychologie vorhanden. Es ist das Prinzip der „vorstellenden" seelischen Individualität, welche diese Wissenschaften verbindet. So findet man auch in dem damaligen empirisch-psychologischen Arbeiten normale und abnorme Tatsachen miteinander untermischt berichtet, wie diese Bestrebungen in der schönen Literatur etwa Goethes „Werther" spiegelt. Um die Mitte des neunzehnten Jahrhunderts erst machen sich in der Auffassung abnormer Seelenzustände Aenderungen bemerkbar. Die „Psychose" ist nicht mehr Ausfluß einer abnormen Individualität, sie ist ein krankhafter Prozeß, eine „Gehirnkrankheit", die auch ganz „gesunde" Personen befallen kann. Zwischen diesen beiden extremen Anschauungen der einen, welche abnorme Seelenzustände nur als Kennzeichen einer abnormen Individualität ansieht, und der anderen, welche sie nur als Krankheitsprozesse auffaßt, zu vermitteln, ist Aufgabe der modernen methodisch analysierenden Wissenschaft. Ihre Aufgaben lassen sich am besten unter drei Gesichtspunkten gruppieren:

1. Wie verhalten sich die verschiedenen elementaren seelischen Funktionen bei normalen und krankhaften Personen, wenn man sie mit den Hilfsmitteln der experimentellen Psychologie untersucht?

2. Inwieweit ist im einzelnen Falle in der Geisteskrankheit der Grundzug des früheren Charakters erkennbar?

3. Inwieweit sind bestimmte individuelle Eigenschaften pathologische Eigenschaften geringeren Grades?

Um die erste Frage zu entscheiden, hat Sommer seit vielen Jahren

Untersuchungen angestellt, indem er die methodische Anwendung eines einheitlichen Reizes bei den verschiedenen gesunden oder kranken Individuen einführte. Er erörterte auf Grund von tabellarischen Zusammenstellungen die Verlangsamung der Reaktion bei einem einfachen Auffassungsakt und hebt außer der Verlangsamung als für abnorme Persönlichkeiten charakteristisch die Unbeständigkeit in der Reaktionsdauer, die sogenannte „Streuung", hervor. Ganz exzessive Verlangsamung ist ferner für bestimmte Krankheitsgruppen charakteristisch. — Die Beantwortung der zweiten der gestellten Fragen ist nach dem Vortragenden auf Grund moderner Untersuchungen nicht einfach mit ja oder nein zu geben, selbst für die einzelnen Gruppen der Geisteskrankheiten nicht, sondern auch in der einzelnen Psychose entspricht bisweilen manches vorhergegebenen Anlagen, anderes ist durchaus durch einen Krankheitsprozeß bedingt. — Es werden die einzelnen heute bekannten Formen von Geistesstörungen unter dem Gesichtspunkt der beiden letzten Fragen besprochen. Die progressive Paralyse (populär Gehirnerweichung) zum Beispiel ist eine Krankheit, welche im allgemeinen als etwas durchaus Fremdes, den Charakter völlig änderndes, den früher ganz anders Gearteten befällt. Aehnlich verhält es sich mit Geistesstörungen, welche Hirngeschwülste machen. Anders schon bei Alkoholpsychosen, bei welcher oft die individuelle Anlage das Primäre ist. Der Defekt der Persönlichkeit tritt unter dem Zeichen der Willensschwäche auf, welcher den Alkoholmißbrauch herbeiführt. Derartige Individuen geben dann die ewig Rückfälligen, welchen keine „Kur" nützt. Nicht so bei suggestiblen Trinkern, die infolge ihrer Anlage beeinflußbar bleiben. Dauernde Abnormitäten der Persönlichkeit bilden auch die „Neurosen" (Hysterie, Neurasthenie), bei denen nur zeitweise stärker abnorme Episoden auf allgemein abnormem Boden auftreten. Für „endogen" durch die Anlage bedingt hält auch der Vortragende die in jugendlichem Alter auftretenden Verblödungsformen; hier könne man bisweilen auch schon vor dem Verblödungsprozeß manche sich später entwickelnden Eigentümlichkeiten des Charakters nachweisen. Es wird mit Bezug auf diese Frage die Möglichkeit eines „latenten" Charakters erörtert, welcher nicht so ohne weiteres zutage tritt, sich aber zum Beispiel bei Vererbung auf die Nachkommen äußert und auch bisweilen durch feinere Untersuchungsmethoden nachweisbar ist. Vortragender schließt mit dem Satze, daß nur eine experimentelle Psychopathologie, welche methodisch naturwissenschaftlich untersucht, das Verhältnis der Individualpsychologie für Psychiatrie feststellen können werde.

Den zweiten Vortrag hält Professor Dr. W e y g a n d t - Würzburg über „Psychologische Untersuchung schwachsinniger Kinder". — Die experimentelle Erforschung des Seelenlebens des Kindes ist in jüngster Zeit sorgsam gepflegt worden. Etwas im Rückstande ist das experimentelle Studium abnormer Kinder geblieben, obwohl die Frage wichtig genug ist, und die Konsequenzen für die Praxis von großer Bedeutung sind. Vortragender bespricht die einzelnen anzuwendenden Methoden, die einheitlichen Fragebogen, die Hilfsmittel zur Feststellung der Auffassung, der Merkfähigkeit, des Gedächtnisses, der Art der Verknüpfung von Vorstellungen des Erkennens und Wiedererkennens bestimmter Bilder, Gegenstände usw., des Behaltens aufgegebener Stoffe, der Abwicklung fortlaufender Additions-

aufgaben usw. Wichtig ist ferner die Feststellung der Suggestibilität, die Aussagetreue, diese beiden insbesondere in Rücksicht auf die Wertung „Schwacher" als Zeugen. Vortragender streift die Frage der Ermüdbarkeit schwächerer Kinder, die Hilfsmittel, sie festzustellen und ihre Bedeutung für die Erziehung. Es wird ferner hingewiesen auf die Schwankungen, welche auch anscheinend „konstant" Schwachsinnige bei Untersuchung mit feineren Methoden im Befunde darbieten. Bisweilen lassen sich derartige Aenderungen verwerten im Sinne der Annahme einer Verschlechterung oder Verbesserung des Zustandes. Eine Verbesserung kann man zum Beispiel in Aussicht stellen, wenn etwa bei Rechenversuchen ein wenn auch langsam und in geringerem Maße eintretende, aber doch sicher nachweisbare Uebung eintritt. — Also auch auf diesem dürftig bebauten Gebiet sind Wege zu weiten praktischen Perspektiven sichtbar. Als Mittel für die weitere Pflege dieser Unternehmungen gibt Professor W. zum Schluß an: 1. die Angliederung von Unterabteilungen zur Pflege schwachsinniger Kinder an die bestehenden Universitätskliniken, 2. die Errichtung psychologischer Laboratorien mit Anschluß an die Hilfsschulen, wie eines in Budapest bereits besteht.

Gleichfalls mit der psychologischen Untersuchung von Kindern, insonderheit schwachbegabten, beschäftigt sich das kurze Referat von Dr. D e c r o l y - Brüssel („Anthropometrische und psychologische Untersuchungsmethoden bei Kindern"), welcher besonders die in Frankreich üblichen Verfahren erörtert.

Für weitere Kreise von besonderem Interesse sind ferner die am ersten Verhandlungstage gehaltenen Vorträge von P f e i f f e r und L i p m a n n. Ersterer spricht über „Eine Methode zur Feststellung qualitativer Arbeitstypen in der Schule". Er verliest, um in seine Ausführungen einzuleiten, drei Aufsätze gleichaltriger Schülerinnen über dasselbe Thema („Eine vorgezeigte Taschenuhr"). Der erste dieser Aufsätze beschreibt einfach den vorliegenden Gegenstand, der zweite flicht allerlei Erinnerungen ein, der dritte gestaltet den Gegenstand poetisch, indem er der Uhr eine erfundene Geschichte in den Mund legt. Es erscheint also durch die einfache Art von Themenstellung die Möglichkeit gegeben, Unterschiede in der individuellen Arbeitsweise, „qualitative Arbeitstypen", exakt festzulegen. Es wurde eine Reihe verschiedenartiger Themen gewählt, welche allen Schülerinnen gemeinsam vorgelegt wurden, und ein charakteristischer Typ wurde dann angenommen, wenn die gleiche Arbeitsweise bei demselben Individuum in den verschiedenen Aufgabestellungen zutage trat. So konnte eine Anzahl eigenartiger Arbeitsweisen festgestellt werden, welche in zwei große Gruppen zerfallen. Pfeiffer unterscheidet „assoziative Typen", insofern die Kinder einfache Wahrnehmungen, Erinnerungen, Beschreibungen lieferten, und „apperzeptive Typen", wenn Urteile, Schlüsse, Reflexionen, allgemeine Gedanken, praktisch-ästhetische oder poetische Art zu arbeiten, hervortraten. Die Untersuchungen wiesen nach, daß es nicht nur reine Typen gibt, welche durchaus eine Arbeitsweise pflegen, sondern daß bei demselben Individuum zu der hervorstechendsten Art, zu arbeiten, in zweiter oder dritter Linie andere Arbeitsweisen stehen. Es gibt also zum Beispiel nicht nur „einfach beschreibende" Typen, sondern auch „beobachtend-ästhetisch-beschreibende" Typen usw. Letztere nennt Pfeiffer „komplexe" Typen. Es zeigt sich, daß mit wachsendem

Alter die Zahl der „komplexen Typen" zunimmt. Ist wohl ein Einfluß der Erziehung.

Dr. Lipmann Berlin spricht „Ueber die Wirkung von Suggestivfragen" und berichtet über praktisch sehr wichtige Experimente. Er zeigte zirka 1100 Versuchspersonen ein bestimmtes Bild und schloß daran Fragen in verschiedener Form, um die Wirkung der Formulierung der Frage auf die Antwort festzustellen. (Also zum Beispiel: Was für einen Hut hat das Mädchen? Hat nicht das Mädchen einen Hut? Hat das Mädchen einen Hut? — während tatsächlich das Mädchen keinen Hut hat.) Es zeigte sich, daß die zuerst genannte Form der Frage am stärksten suggestive Kraft hat. Aus den Ergebnissen sei noch angeführt: Die Suggestibilität nimmt mit dem Alter ab. Mädchen erscheinen im allgemeinen weniger suggestibel als Knaben, dagegen wirkt bei vierzehnjährigen Mädchen die Suggestion besonders stark. Männliche Ungebildete erscheinen suggestibler als Gebildete, bei weiblichen tritt der Unterschied weniger hervor, vielleicht weil die höheren Töchterschulen nicht in solchem Kontrast zu den niederen Anstalten stehen, als das bei den männlichen Unterrichtsinstituten der Fall ist.

Aus dem Referat des Professors Dr. Külpe-Würzburg: „Ueber den gegenwärtigen Stand der experimentellen Aesthetik" ist zu erwähnen:

Die experimentelle Aesthetik hat seit ihrer Begründung durch Fechner im ganzen denselben Weg durchlaufen wie die experimentelle Psychologie. Sie richtete anfangs ihr Interesse durchaus auf die Erkenntnis der Natur des ästhetischen Objektes und richtete erst später ihr Augenmerk auf den Zustand des wahrnehmenden Subjektes beim ästhetischen Genuß. Der Vortrag beschäftigt sich in seinem ersten Teil mit den Methoden der experimentellen Aesthetik Wie in der experimentellen Untersuchung der Gefühle hat man hier Eindrucks- und Ausdrucksmethoden zu unterscheiden, insofern man entweder einen bestimmten „Eindruck" experimentell herstellt beziehungsweise verändert und das im Anschluß daran eintretende subjektiv-ästhetische Verhalten studiert, oder insofern man die bei einem ästhetischen Erlebnis auftretenden Ausdruckserscheinungen (Veränderungen in Puls, Atmung, Blutdruck, Mimik, unwillkürliche Bewegungen usw.) experimentell fixiert.

Unter diesen Gesichtpunkten hat man verschiedenartige „Eindrücke" herzustellen gesucht, entweder dauernde, bei welchen die Versuchspersonen das Gefallen oder Mißfallen zu bezeichnen oder unter einer Anzahl von Gegenständen den oder die gefallenden zu wählen hatte, oder veränderliche Eindrücke, bei denen die Versuchsperson anzugeben hat, wann sie am stärksten im Sinne eines bestimmten ästhetischen Eindruckes wirken. So zeigte der Vortragende zum Beispiel das Bild eines kleinen Teckels, der vermittels einer einfachen Vorrichtung in die Länge gezogen werden konnte, während die übrigen Größenverhältnisse dieselben blieben; es war dann festzustellen, bei welchem Grad der Veränderung die Teckelkarikatur den stärksten komischen Eindruck hervorrief. Wichtig sind ferner die „Herstellungsmethoden", bei welchen aus einfachen Formelementen von der Versuchsperson ästhetische Gebilde zu schaffen sind; sie sind nicht mehr reine „Eindrucksmethoden" und leiten zu der zweiten Gruppe experimenteller Untersuchungsweisen über, bei welchen die beim ästhetischen Erleben auftretenden physiologischen Ausdrucksphänomene untersucht werden. — In

dem zweiten Teil seiner Ausführungen berichtet Professor Külpe über die „Ergebnisse der experimentellen Aesthetik". Er gibt einen Ueberblick über die Resultate der zahlreichen Arbeiten, welche sich mit dem Gegenstande ästhetischen Genießens experimentell beschäftigen, wie solche, die auf den Zustand des Individuums mehr Rücksicht nehmen. Er erörterte ferner die heute aktuellen Theorien im Anschluß an diese Ergebnisse. Im ganzen kann man sagen, daß Fechners Saat aufgegangen ist, und wenn die Gründung sicherer Methoden wesentlich für den Fortschritt einer Wissenschaft ist, dann wird die experimentelle Aesthetik ihren sicheren Platz im größeren Gebiet ästhetischer Wissenschaft überhaupt behalten.

Am Nachmittag sprach Professor Dr. Asher-Bern „Ueber das Gesetz der spezifischen Sinnesenergien". Professor Dr. Marbe-Frankfurt demonstrierte eine Versuchseinrichtung für kurzdauernde optische Reize. Privatdozent Dr. Veraguth-Zürich berichtete über den galvanischen psychophysischen Reflex. Wenn man den menschlichen Körper in einen Stromkreis einwickelt, indem man den Strom vermittels Handelektroden einwirken läßt, so läßt sich nachweisen, daß heftigere physische Einwirkungen und Gemütsbewegungen sich durch Schwanken der Galvanometernadel zu erkennen geben. — Vortragender gibt keine Erklärung dieser Erscheinung. In der Diskussion wird (insbesondere von Professor Sommer) die Meinung vertreten, daß es sich um physikalische Endeffekte psychischer Erscheinungen (Einwirkung von Ausdrucksbewegungen, Sekret, Wärmeerzeugung auf die Elektroden) handelt.

Professor Dr. Krüger-Buenos-Aires sprach weiter über die Beziehungen der Phonetik zur Psychologie. Es handelt sich beim Referat über dieses Gebiet noch weniger um Angabe von Resultaten als von Methoden und Arbeitsmöglichkeiten. Insofern die Sprache Ausdrucksmittel psychischer Zustände ist, ist die Trennung zwischen Phonetik und Psychologie äußerlich; auch die rein lautliche Seite der Sprache ist mitbedingt durch psychologische Momente. Als Methoden der Phonetik sind zu nennen: 1. Physiologisch-genetische, welche die Art der Funktion der Teile des Sprachapparates, in welcher Folge diese Teile und unter welchen Bewegungen die Laute zustande gebracht werden, festzustellen suchen. 2. Hilfsmittel zur akustischen Analyse der sprachlichen Ausdrucksmittel. Die Untersuchung mit Hilfe der Methoden der ersten Gruppe bestand anfangs in einfacher äußerer Beobachtung sprechender Menschen, dann in bildlicher Fixierung der Sprechbewegungen, ferner in der Selbstbeobachutng der Muskel- und Gelenkempfindungen beim Sprechakt und der Beobachtung an Toten und Tieren. Die experimentelle Analyse (nach Marey, Rousselot, Gutzmann und anderen) suchte die Atmung und die Muskelbewegungen des Kehlkopfes graphisch zu registrieren. Gutzmann speziell hat die Bedeutung der Brust-, Bauch- und Nasenatmung untersucht. In dieses Gebiet gehört ferner die Analyse der Gesamtbewegungen des Kehlkopfes beim Sprechen, der Bewegungen des Antlitzes, des Mundes in ihren Beziehungen zu den Lauten. Marey führte Serien von Momentphotographien nach dem Anschütz-Verfahren aus; Gutzmann modifizierte dies Verfahren, indem er die Aufnahme auf typische Stellungen beschränkte. Man suchte ferner ein genaueres Bild der artikulatorischen Bewegungen der inneren Sprachorgane zu erhalten, der Bewegungen der Stimm-

bänder durch Kehlkopf-Spiegeluntersuchung und andere Verfahren, der Zungen-, Kiefer-, Gaumensegel-, Zäpfchenbewegungen durch Röntgen-Untersuchung und durch sogenannte „stomatoskopische" Untersuchungen mancherlei Art. Besonders zu nennen sind auch noch die Verfahrungsweisen, welche die Schwingungen der Stimmbänder durch direkt an den Kehlkopf befestigte Apparate zu registrieren suchen. Ein solcher Apparat ist der Krügersche Kehltonschreiber, welcher es ermöglicht, die Stimmbandbewegungen bei fortlaufender Rede und somit auch die Veränderungen der Stimmbandbewegungen im Zusammenhang mit Affekten festzustellen. Von den Arbeiten, welche sich vorwiegend akustischer Methoden bedienen, sind insbesondere die Studien von Helmholtz, Hensen und Hermann zu nennen, welche den akustischen Charakter der sprachlichen Klangerscheinungen zu analysieren suchen. Hierher gehören auch die Untersuchungen über Tonhöhe, Rhythmus, Wortakzent und Satzakzent, wie sie von Sievers, Scripture und anderen vorliegen.

Professor Dr. Schumann-Zürich sprach über die Psychologie des Lesens. Die Wichtigkeit einer genaueren psychologischen Untersuchung des Leseaktes beweisen auch außer anderen Momenten die Bedürfnisse der Pädagogik. Seit einiger Zeit nämlich ist man über die Zweckmäßigkeit der Methoden des Anfangsunterrichts im Lesen uneinig. Während früher die sogenannte Lautiermethode vorherrschte, sucht man in neuerer Zeit die einzelnen Silben, ja sogar die ganzen Worte als Ganzes einzuprägen. Besonders bei schwachsinnigen Kindern will man gerade mit der letzten Methode die besten Erfolge gesehen haben. Wolf in Basel berichtet von einem Idioten, der nicht soweit gebracht werden konnte, Worte in einzelne Buchstaben zu zerlegen und trotzdem lesen konnte. Es sprechen also Erfahrungen dafür, daß bei dem Lesen eines Wortganzen die Reproduktionstendenz des Ganzen nicht einfach in der Summe der Reproduktionstendenzen der einzelnen Elemente besteht. Es wären also als Aufgaben für eine Psychologie des Lesens zu stellen: 1. Wie unterscheiden sich im Gesichtsbildzentrum das Bild des Ganzen und die von den einzelnen Elementen? 2. Wie verhalten sich die Reproduktionstendenzen des Ganzen zu denen der einzelnen Elemente? Der Vortragende berichtet zunächst über die experimentelle Untersuchung des fortlaufenden Lesens, über Studien, welche die Geschwindigkeit des Lesens, die Art der Wirkung von Antiqua und Fraktur, die Form der Augenbewegungen beim Lesen festzustellen gesucht haben. Professor Schumann behandelt dann ferner diejenigen Untersuchungen, welche sich mit dem momentanen Leseakt beschäftigen. Man hat zu diesem Zwecke besondere Vorrichtungen, sogenannte Tachistoskope, erfunden, welche ermöglichen, durch plötzliche Erhellung des Gesichtsfeldes ganz kurzdauernde Darbietungen von Gesichtsobjekten, Wörtern und Buchstabenzusammenstellungen herzustellen. Auf diese Weise hat man die Art des Auftretens und Wirkens der Wörter und Buchstaben im kurzen Leseakt festgestellt. So erwies sich die Bedeutung des Wortes als eines Ganzen wichtig für die Auffassung. Ganze Worte wurden noch in Entfernungen erkannt, wenn einzelne Buchstaben nicht mehr gelesen werden konnten. Wichtig ist ferner die Art der Verteilung der Aufmerksamkeit. Richtet man dieselbe sehr scharf auf den Gegenstand, so werden nicht mehr als vier bis sechs Buchstaben erkannt; läßt man sie

dagegen über das ganze Gesichtsfeld schweifen, so sind Erkennungen von selbst zwanzig Buchstaben möglich. Er schließt mit dem Hinweis, daß die theoretischen Untersuchungen weiterer Fortsetzungen bedürfen, doch für die pädagogischen Interessen aber vielleicht vorher durch praktische Versuche entscheidende Resultate geliefert werden können.

Es folgen Vorträge von Dr. Hughes-Soden: „Zur Lehre von den einzelnen Affekten", Dr. Schultze-Würzburg: „Ueber Wirkungsakzente"; der letztere Vortrag beschäftigt sich mit der Psychologie ästhetischer Wirkungen. Professor Dr. Wirth-Leipzig sprach über „Die Aufmerksamkeitsverteilung in verschiedenen Sinnesgebieten". Es handelt sich darum, festzustellen, inwiefern die Verteilung der Aufmerksamkeit die Merkbarkeit eines Sinneseindruckes erhöht oder verringert. Schon vor zwei Jahren hatte der Vortragende über Versuche berichtet, welche die Merklichkeit eines Lichteindruckes feststellten, je nachdem die Aufmerksamkeit sich auf das Gesichtsfeld verteilt. Es erwies sich, daß ein Eindruck um so leichter bemerkt wird, je näher er dem Bereich, auf welches die Aufmerksamkeit gerichtet ist, liegt.

Der letzte Tag brachte sehr interessante Vorträge vorwiegend theoretischen Inhalts über komplizierte psychologische Fragen. So sprach Privatdozent Dr. Dürr-Würzburg über „Willenshandlung und Assoziation". Er erörtert die Schwierigkeiten einer Assoziationspsychologie wie einer solchen voluntaristischen Gepräges. Er sucht eine vermittelnde Stellung zu gewinnen, indem er seine theoretischen Ausführungen durch Experimente stützt. Privatdozent Dr. Ach-Marburg sprach über „Experimentelle Untersuchungen über den Willen". — Dr. Ach hat kombinierte Gedächtnisversuche angestellt, um zugleich ein Maß für die determinierende Wirkung einer Aufgabe zu finden. Er ließ eine Reihe von Silben auswendig lernen und stellte ein zweites Mal die Aufgabe, auf einzelne dieser Silben einen Reim zu finden. Es zeigte sich nun, daß, wenn die Reihen durch eine große Zahl von Wiederholungen eingeprägt waren, es oft unmöglich war, die gestellte Aufgabe zu erfüllen (Reim zu finden). Somit war die Möglichkeit gegeben für eine quantitative Bestimmung der Stärke einer Determination im Sinne einer Aufgabe durch die Zahl von Wiederholungen, welche nötig waren, um die Tendenz im Sinne der Aufgabe durch die Reproduktionstendenz zu überwinden.

Professor Dr. Messer-Gießen berichtet über „Experimentell psychologische Untersuchungen über das Denken". Er hat durch Assoziationsversuche festzustellen gesucht, wann eine Reaktion als Urteil erlebt wird, und schließt an seine Resultate Betrachtungen über die Psychologie des Erkennens. Gleichfalls mit den höchsten intellektuellen Funktionen beschäftigt sich Dr. Bühler-Würzburg in seinen Ausführungen über „Experimentelle Analyse komplizierter Denkprozesse".

Der Kongreß wurde um 1 Uhr mittags geschlossen. Der nächste Kongreß soll im April 1908 zu Frankfurt a. M. abgehalten werden.

(Berl. Tageblatt.)

Das deutsche Fortbildungsschulwesen.

In allen Teilen unseres deutschen Vaterlandes weht ein frischer Frühlingshauch auf dem Gebiete des Fortbildungsschulwesens. Während man in den Ländern, in denen bisher noch wenig oder nichts für die Fortbildung der schulentlassenen Volksschuljugend getan ist, mit allen Kräften für die Einführung desselben eintritt und keine Anstrengungen und Opfer scheut, strebt man in denjenigen Bundesstaaten, in denen schon seit Jahrzehnten ein wohl durchgebildetes und zeitgemäß organisiertes Fortbildungsschulwesen blühte, das für viele Staaten bei ihren Bestrebungen als Muster diente, danach, dasselbe den gegenwärtigen Anforderungen entsprechend zu reformieren und zu reorganisieren.

In Preußen, das erst im letzten Jahrzehnt hauptsächlich dem Fortbildungsschulwesen für die breiten Massen des Volkes sein Hauptaugenmerk zugewendet hat, obwohl bereits in der Reichsgewerbeordnung den Gemeinden das Recht zugesprochen wurde, durch Ortsgesetz die Fortbildungsschulpflicht auszusprechen, entstehen ländliche und gewerbliche Fortbildungsschulen in allen Landesteilen, und zwar mit erhöhter Wochenstundenzahl als in denjenigen Ländern, deren Regierungen die Bedeutung und Notwendigkeit der Fortbildungsschulen schon vor Jahrzehnten einführten. Reiche Opfer an Zeit und Geld — Preußen bewilligte im letzten Jahre neun Millionen Mark Unterstützungen den betreffenden Schulen — werden gebracht; keine Anstrengungen werden gescheut, um den Unterricht auch nutzbringend für die Jugend zu gestalten. Die Unterrichtszeit fällt in die Arbeitszeit, so daß die Schüler noch nicht körperlich ermüdet und durch die Fortbildungsschule nicht noch mehr belastet werden. Sachgemäße Lehrpläne werden dem Unterricht zugrunde gelegt und Fachinspektoren ernannt. Für die Ausbildung der Lehrer wird ein Fortbildungsschullehrerseminar in der Reichshauptstadt angeregt, kurz: es wird alles getan, um auch gute Unterrichtserfolge zu erzielen. Baden hat für seine gewerblichen Fortbildungsschulen 8 Pflichtstunden in der Woche verlangt, und München hat ebenfalls einen achtstündigen Wochenpflichtunterricht für die männliche und weibliche Jugend. Die Reichshauptstadt hat die Pflichtfortbildungsschule für die „gelernten Berufe" mit acht, für die „ungelernten Berufe" mit vier Wochenstunden eingeführt und eigene Schulleiter angestellt; eigene Schulgebäude mit geeigneter Ausstattung sind vorgesehen. Württemberg hat einen Gesetzentwurf zur Reform der gewerblichen Fortbildungsschulen dem Landtage zur Beratung überwiesen, der schon in der Generaldebatte bei allen Parteien im ganzen Zustimmung fand und nach dem die berufliche Erziehung das Ziel der gewerblichen Fortbildungsschule sein soll. Die Berufskunde soll als leitendes Fach in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt werden. Die Regierung hat bereits Schritte getan, um sich einen Stamm von Gewerbelehrern heranzubilden. Sie werden in der Mehrzahl aus der Zahl jüngerer Volksschul- oder Reallehrer entnommen und haben sich in der Werkstattpraxis sowie in einem dreieinhalbjährigen Studium in der Gewerbelehrerbildungsanstalt zu Karlsruhe technisch und wirtschaftlich durchzubilden. Die Forderung der Berufsschule und des hauptamtlichen Gewerbelehrers führt ganz von selbst zum ganzjährigen Tagesunterricht und gleichzeitiger Vermehrung der Unterrichtsdauer mit

wöchentlich sieben Stunden. Wo örtliche Verhältnisse es nötig machen, kann die Schulpflicht auf vier Jahre ausgedehnt werden. In Sachsen hat Leipzig schon seit vielen Jahren seine eigenen Fortbildungsschulgebäude mit zweckentsprechender Ausstattung und besondere Fortbildungsschuldirektoren. Chemnitz hat seine besonderen Fortbildungsschuldirektoren und seit Ostern auch eigene Fortbildungsschullehrer. In Dresden ist die Einrichtung und Ausstattung eigener Fortbildungsschulhäuser vom Stadtverordnetenkollegium angeregt worden. Durch Uebernahme der Fortbildungsschule des Ersten Frauenbildungsvereins als „weibliche Abteilung der Gewerbeschule" wird Dresden auch eine Mädchenfortbildungsschule zur Ausbildung der weiblichen Jugend erhalten, allerdings mit vorläufig freiwilligem Schulbesuch. Unser Nachbarstaat Oesterreich hat „allgemeine Weisungen für die Erteilung des Zeichen- und Modellierungsunterrichtes und des Unterrichts in der Kunstformenlehre an staatlichen Fachschulen für einzelne gewerbliche Zweige sowie an den kunstgewerblichen Abteilungen der Staatsgewerbeschule" mit „Erläuterungen" im Jahre 1905 veröffentlicht, durch welche als Lehrziel bestimmt ist, „die Schüler mit den konstruktiven Grundlagen ihres Gewerbes vertraut zu machen, ihr Vorstellungsvermögen und ihren Geschmack zu bilden, sie allmählich zu befähigen, einfache, vorwiegend konstruktive Aufgaben ihres Fachgebietes selbständig zu lösen und ihnen die wichtigsten Kenntnisse über die historische Entwicklung des von ihnen auszuübenden Gewerbes zu vermitteln". Die Weisungen sind ein bedeutsamer Erfolg des Reformgedankens, der, von den allgemein bildenden Schulen ausgehend, jetzt auch in den Fach- und Gewerbeschulen Eingang gefunden hat.

Ganz besonders erfreulich ist es, daß auch das Mädchenfortbildungsschulwesen um einen bedeutsamen Schritt seiner Verwirklichung näher gekommen ist. Herr Stadtschulrat Professor Dr. Otto Lyon (Dresden) stellte dem deutschen Fortbildungsschultage zu Stettin am 1. Oktober 1905 folgende Thesen zur Beratung: „1. Die allgemeine obligatorische Mädchenfortbildungsschule ist ein pädagogisches, soziales und wirtschaftliches Ideal, dessen Verwirklichung unter Berücksichtigung der besonderen Verhältnisse jeder deutschen Landschaft zu erstreben ist. 2. Der Begriff der allgemeinen Bildung, wie er unser Schulwesen noch heute beherrscht, ist für die Mädchenfortbildungsschule als irrtümlich und irreführend abzulehnen. 3. Daher ist die obligatorische Mädchenfortbildungsschule so zu organisieren, daß durch sie die schulentlassenen Mädchen in ihrer Berufsbildung und in ihrer Entwicklung zu sittlichen Charakteren gefördert werden." Der Antrag des Referenten, „den Herrn Reichskanzler zu ersuchen, bei dem Bundesrate und Reichstage eine Vorlage einzubringen, daß § 120 Absatz 3 der Reichsgewerbeordnung auch auf alle in gewerblichen Betrieben tätigen weiblichen Personen im Alter von 14 bis 18 Jahren ausgedehnt werde", fand einstimmige Annahme. Hoffentlich findet dieser Antrag auch die gewünschte Berücksichtigung zum Segen unseres heranwachsenden weiblichen Geschlechts und des ganzen deutschen Volkes.

Die geistige Ueberbürdung der Kinder.

In Nummer 17 der „Dtsch. Mediz. Wochenschr." veröffentlicht der ausgezeichnete Breslauer Kliniker Professor Dr. Ad. Czerny eine Betrachtung über die Frage nach dem Wesen, den Ursachen der geistigen Ueberbürdung im Kindesalter und den Mitteln, um diesem allgemein empfundenen Mißstande wirksam zu begegnen. Der Inhalt des Czernyschen Aufsatzes ist von allgemeinstem Interesse und rechtfertigt daher dessen Wiedergabe in seinen wesentlichsten Stücken:

„Die geistige Ueberbürdung der Kinder wird zurzeit als Ursache später sich äußernder Neuropathien (Nervenerkrankungen) sehr gefürchtet. Sie wird fast allgemein nur auf jede Art von Schulunterricht bezogen. Man scheut sich deshalb, die Kinder in den ersten Lebensjahren Lieder oder Gedichte lernen zu lassen. Sodann wird versucht, den Beginn des Schulunterrichts nicht in das sechste, sondern in ein späteres Lebensjahr zu verlegen. Vielen erscheint die Zahl der Schulstunden zu groß; man sucht nach Ausflüchten, um die Befreiung der Kinder von einer Anzahl Schulstunden zu erlangen. Schließlich werden noch die Ferien für ungenügend lang gehalten und oft ohne triftigen Grund Verlängerungen derselben durchgesetzt. Es scheint geradezu modern zu sein, den Schulunterricht nur als eine Schädigung der Kinder aufzufassen. Jeder, der sich in diesem Sinne äußert, ist des Beifalls der Menge sicher.

Es wird vergessen, daß alle Unterrichtsmethoden eine Entwicklungsgeschichte haben, und daß große Erfahrungen die Pädagogen zur Aufstellung der heute üblichen Schulsysteme geführt haben. Die Meinung einzelner Laien ist glücklicherweise nicht imstande, alle erprobten Einrichtungen umzustoßen. Der Verfasser hält es aber für notwendig, gegen die Zunahme der Zahl der Unzufriedenen vorzugehen.

Die Schulen können nur der Leistungsfähigkeit körperlich und geistig normaler Kinder angepaßt werden. Für hochgradig neuropathische Kinder müssen eigene Schulen geschaffen werden. Indessen das Bedürfnis nach solchen Schulen wird abnehmen, wenn die Ursache der Neuropathie nicht im Schulunterrichte, sondern richtiger in der häuslichen Erziehung gesucht werden wird.

Die geistige Ueberbürdung macht sich am meisten geltend in den ersten Jahren, in welchen die Kinder die Schule noch nicht besuchen. Sobald ein Kind soweit sprechen gelernt hat, daß es Fragen stellen kann, tut es dies so lange, wie es mit Erwachsenen zusammen ist. Mit jeder Antwort erfährt das Kind etwas Neues, jede Antwort ist also Belehrung und Unterricht. Oft beantworten Erwachsene den Kindern den ganzen Tag hindurch ihre unzähligen Fragen und haben dabei kein Bedenken, sondern nur die Freude an der Wißbegierde der Kinder. Diese lernen unter solchen Umständen nicht ihrem Alter und ihrer Entwicklung entsprechend denken und sprechen, sondern überspringen rasch das Stadium der kindlichen Naivetät. Als Folge dieser unzweckmäßigen Erziehung stellen sich oft genug schon Zeichen von Neuropathie (Nervenerkrankung) in den ersten Lebensjahren oder später in den Schuljahren ein, deren Ursache dann meist in falscher Richtung gesucht wird.

Das wirksamste Mittel gegen den angeführten Fehler ist der Verkehr von Kindern untereinander und Einschränkung ihres Umganges mit Erwachsenen. Dies ist leicht durchführbar und ergibt sich fast von selbst in Familien mit vielen, rasch aufeinander folgenden Kindern. Schwierigkeiten entstehen dagegen dort, wo zwischen den einzelnen Kindern einer Familie große Altersunterschiede bestehen, und in Familien mit einem einzigen Kinde. In letzteren Fällen hat der Arzt die Pflicht, auf die Wichtigkeit des Verkehrs von annähernd gleichalterigen Kindern untereinander aufmerksam zu machen. Nur dadurch ist es erreichbar, daß die Kinder geistig nicht überbürdet werden. Denn die vielen Fragen hören von selbst auf, wenn Kinder sich allein überlassen werden. Aber noch mancher andere Vorteil läßt sich dabei beobachten. Ein isoliertes Kind sucht immer nach Abwechslung in seiner Beschäftigung und bedarf eines großen Aufwandes an Spielzeug, um nicht Langeweile zu empfinden. Fast regelmäßig steht die Menge der Spielsachen im umgekehrten Verhältnisse zu der Zahl der Kinder einer Familie. Beim gemeinsamen Spiel von Kindern ist nicht nur das Bedürfnis nach Spielsachen und Abwechslung viel kleiner, sondern es ergibt sich dabei die Möglichkeit einer großen Reihe harmloser Spiele, welche für das einzelne Kind nicht in Betracht kommen. Eine der wichtigsten Erziehungsmaßregeln ist die Ausbildung in der Beherrschung des Willens. Einzelkindern fehlt dazu häufig die Gelegenheit. Der Verkehr von Kindern untereinander bringt dieselbe mit sich, da sonst bei dem jedem Menschen angeborenen Egoismus ein gemeinsames Spiel nicht durchführbar wäre. Sensible Kinder werden beim Spiel rasch warm, ihre Wangen röten sich, im Gesicht und an den Händen tritt leicht Schweißbildung ein. Diese Erregung beim Spiele wird von ängstlichen Eltern gefürchtet. Wenn Kinder mit Erwachsenen zusammen sind, ist eine solche Erregung ausgeschlossen. Man beobachtet dabei nur als Ermüdungserscheinung ein Blaßwerden der Kinder. Dies ist aber das Symptom der zu fürchtenden geistigen Ueberbürdung. Die mit Rötung der Wangen einhergehende Erregung ist niemals von Nachteil.

Es wäre leicht, zahlreiche Lichtseiten des Verkehrs von Kindern untereinander und ebensoviel Schattenseiten des vorwiegenden oder ausschließlichen Umganges von Kindern mit Erwachsenen anzuführen. Es kommt indessen hier nur darauf an, aufmerksam zu machen, daß die geistige Ueberbürdung zumeist durch fehlerhafte Erziehung bereits erreicht ist, ehe die Kinder in die Schule kommen.

Ein geistig normales Kind ist im Alter von sechs Jahren ohne Schule nicht mehr leicht den ganzen Tag hindurch zweckmäßig zu beschäftigen. Im Sommer, wenn die Kinder im Freien Zeitvertreib suchen können, gelingt dies noch befriedigend, im Winter aber erschöpfen sich selbst die Reize des schönsten Kinderzimmers sehr bald, und die Langeweile wird für geistig rege Kinder zu einer Ursache der Neuropathie, die sicher mehr zu fürchten ist als die Schulanstrengung.

Der Langeweile und der übermäßigen Konzentration der Aufmerksamkeit auf den eigenen Körper wird bei Kindern im Alter von sechs Jahren und darüber durch den Schulunterricht wesentlich abgeholfen.

Die größte Angst vor der Schule herrscht in neuropathischen Familien.

Gerade bei diesen ist aber der Privatunterricht der Kinder nicht empfehlenswert. Letzterer hat den scheinbaren Vorteil, daß er auf eine Stunde beschränkt werden kann. In dieser Stunde müssen aber die Kinder mehr aufmerksam sein als in vier Schulstunden. Nicht dies ist jedoch der größte Nachteil des Privatunterrichts, sondern vielmehr der Umstand, daß den Kindern ebenso wie jenen, welche gar keinen Unterricht erhalten, zuviel freie Zeit übrig bleibt, in welcher sie den obengenannten Uebelständen und dem ungünstigen Einflusse der neuropathischen Umgebung ausgesetzt sind. Bestehen Gründe, Kinder nicht in die öffentliche Schule zu schicken, dann soll mindestens dafür gesorgt werden, daß mehrere Kinder verschiedener Familien gleichzeitig Privatunterricht erhalten und die Unterrichtszeit mit Pausen mehrere Stunden beträgt.

Die Erfahrung lehrt, daß Kinder, welche in den ersten Jahren allein privat unterrichtet wurden, sich später schwer an die Anforderungen der Schule anpassen. Es ist deshalb angezeigt, ärztlicherseits die Schulangst möglichst zu bekämpfen und die Zustimmung zum Privatunterricht eines einzelnen Kindes nur dann zu erteilen, wenn der Bestand ernster körperlicher Gebrechen dazu zwingt."

Mögen diese ernst gemeinten Worte und Ratschläge eines erfahrenen Arztes nicht in den Wind gesprochen sein.

Alkoholismus und Schule.

Der Deutsche Verein abstinenter Lehrer hat schon vor Jahren angeregt, die Verbreitung des Genusses alkoholischer Getränke bei Kindern durch Umfragen in den Schulen festzustellen. Es sind dann auch einige Angaben darüber in die Oeffentlichkeit gedrungen. Einer umfassenden Untersuchung standen allgemeine Bedenken entgegen, die bei solchen Anfragen in den Schulen immer entstehen müssen. Es kommt indessen darauf an, wie gefragt wird, und gerade in unserem Falle wird die Stellung des befragenden Lehrers zur Alkoholfrage das Ergebnis stark beeinflussen, so daß nur von einer sorgfältig geleiteten, umfassenden Untersuchung ein zutreffendes Bild zu erwarten ist. Eine solche Untersuchung hat vor einiger Zeit der Magistrat der Stadt Braunschweig veranstaltet, deren Ergebnisse jetzt veröffentlicht werden. Die Umfrage wurde auf Antrag des Gesundheitsamtes nach einem sorgfältig aufgestellten Fragebogen in sämtlichen Bürgerschulen der Stadt veranstaltet. Die Untersuchung bezog sich auf 4047 Knaben und 3014 Mädchen der mittleren, 10051 Schülern der unteren Bürgerschulen und auf 246 Schüler der Hilfsschule für schwachbegabte Kinder. Der Fragebogen unterschied zwischen gelegentlichem und täglichem Genuß der einzelnen Getränkearten. Ferner wurde gefragt, wie viele Kinder schon vor Schulbeginn Alkohol genießen, wie viele es bei den Mittags- und Abendmahlzeiten und wie viele es gern tun. Das Ergebnis war recht betrübend. An den unteren Volksschulen tranken 47 Kinder täglich Wein, 880 Bier, 55 Branntwein und 122 Kognak, Rum und ähnliche Schnäpse, 65 Kinder tranken schon vor Schulbeginn. 2340, also fast ein Viertel, tranken regelmäßig zu den Mittags- und Abendmahlzeiten und 3989, also zwei Fünftel, erklärten, daß sie es gern täten. Von den 246 Schülern der Hilfsschule für schwachbegabte

Kinder tranken bezeichnenderweise 118, also beinahe die Hälfte, gern. Von den Knaben der mittleren Bürgerschulen waren 1334 (32,7 Prozent) und von den Mädchen der mittleren Bürgerschulen 853 (28,3 Prozent) Freunde alkoholischer Genüsse. Im übrigen ist der Unterschied zwischen den unteren und mittleren Bürgerschulen nur gering. Bier wird überall von 8 bis 10 Prozent der Schüler regelmäßig täglich und von 60 bis 70 Prozent gelegentlich getrunken, der regelmäßige Schnapsgenuß ist bei den Schülern der unteren Bürgerschulen etwas häufiger (1,7 Prozent der Schüler) als bei denen der mittleren (Knaben 1 Prozent, Mädchen 1,3 Prozent), der Weingenuß umgekehrt bei den Schülern der mittleren Bürgerschulen (Knaben 0,9 Prozent, Mädchen 1,9 Prozent) höher als bei denen der unteren (0,5 Prozent).

Bezeichnend sind die Bemerkungen, die die Schulinspektoren an die Untersuchungen knüpfen. Da heißt es: „In einigen Klassen sind die betreffenden Kinder unaufmerksam und träge und machen deshalb nur geringe Fortschritte", „Aufmerksamkeit, Fleiß und Fortschritte waren ungenügend bei 12, mangelhaft bei 10, gut bei 10 Kindern, die häufig Alkohol trinken", „es wird allgemein über Mangel an Aufmerksamkeit, Fleiß und Fortschritte der betreffenden Kinder geklagt", „weitaus die meisten der betreffenden Kinder sind unaufmerksam, schläfrig und minderwertig in ihren Leistungen" usw.

Aus den Einzelberichten der Klassenlehrer wird zusammenfassend folgendes bemerkt: „In zahlreichen Fällen wird mitgeteilt, daß Kinder mit den Eltern bis nach Mitternacht, hier und da bis 4, 5, ja bis 6 Uhr morgens an Lustbarkeiten in Gasthäusern teilgenommen haben, und daß sie am folgenden Unterrichtstage schlaff, müde, unaufmerksam und für den Unterricht unbrauchbar waren. Es wird vielfach über Nachlässigkeit und geringe Fortschritte derjenigen Kinder geklagt, die häufig Alkohol trinken. Eine Lehrerin berichtet, daß diese Kinder mit wenigen Ausnahmen zu den nervösesten, zerstreutesten der Klasse gehören. Aehnlich äußern sich die Mitteilungen aus einer großen Reihe von Mädchen- und Knabenklassen der mittleren und der unteren Bürgerschulen. Die betreffenden Kinder werden als geistig nicht rege, zerstreut, matt, zerfahren, wenig leistungsfähig geschildert, sie nehmen überwiegend die unteren Plätze der Klasse ein, auch zeigt sich nicht selten moralische Minderwertigkeit. Die geistige Spannkraft läßt gegen Ende der Unterrichtsstunden beziehungsweise des Schuljahres erheblich nach, ihr Auffassungsvermögen, ihr Gedächtnis ist mangelhaft, und dies macht sich beim Rechnen besonders unangenehm bemerkbar. Die besser befähigten Kinder zeigen bei Alkoholgenuß oft ungleichmäßige Leistungen."

Das sind sehr traurige Ergebnisse, und wir können daher den Eltern beim jetzigen Schulanfange nur dringend ans Herz legen, ihren Kindern unter keinen Umständen berauschende Getränke zu geben. Auch die Gegner der Abstinenzbewegung stimmen darin überein, daß für Kinder Alkohol in jeder Form schädlich ist. Nicht nur die körperliche, sondern vor allen Dingen die geistige Entwicklung der Kinder in der Schule leidet selbst bei geringem Alkoholgenuß leicht unwiederbringlichen Schaden. Wer seinen Kindern Alkohol gibt, versündigt sich an ihrer Zukunft.

Schriftleitung: F. Kemsies, Weissensee, Königs-Chausee 6 u. L. Hirschlaff, Berlin W., Habsburgerstr. 6. — Verlag von Hermann Walther Verlagsbuchhandlung G. m. b. H., Berlin W. 30, Nollendorfplatz 7. — Verantwortlich für Geschäftliche Mitteilungen und Inserate: Fr. Paasche-Berlin — Druck: Pass & Garleb G. m. b. H., Berlin W. 35, Steglitzerstr. 11.

Zeitschrift
für
Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene.

Herausgegeben
von
Ferdinand Kemsies und Leo Hirschlaff.

Jahrgang VIII. Berlin, Juli 1906. Heft 2.

Beiträge zur Psychologie und Pädagogik der Kinderlügen und Kinderaussagen.

Veröffentlichungen des Vereins für Kinderpsychologie zu Berlin.

VII. Beispiele von Kinderlügen bei großen Männern.

Von

Wilhelm Viemann.

Die geistigen Erzeugnisse bedeutender Menschen sind für das Studium der Psychologie ebenso wertvoll wie die Charaktere der uns umgebenden realen Welt. Vor allem sei Keller genannt, der im „grünen Heinrich“ an sich selbst nachweist, wie stark er als Knabe im Bann der Lüge stand und den Trieb zur Lüge in sich fühlte. — Der siebenjährige Heinrich spricht beim Spielen einige unanständige Worte vor sich hin, deren Sinn ihm selbst unbekannt ist (Bd. I 85 ff.). Die Mutter und deren Freundin befragen ihn sofort, von wem er diese Worte gehört habe. Heinrich nennt nun, „einen Augenblick nachsinnend“, die Namen älterer Schulgenossen, die er fast gar nicht kennt. Diese Knaben werden dann vom

Lehrer in Heinrichs Gegenwart peinlich (!) verhört und leugnen natürlich. Heinrich, nach dem Widerspruch gefragt, erzählt nun — und zwar mit größter Bestimmtheit — ein ganzes Märchen, an das er selbst glaubt. Er nennt den Ort und schildert phantasievoll den Weg, wo die Knaben ihn verführt haben, trotzdem er diesen Weg nur vom flüchtigen Hörensagen kennt. Zum Schluß gibt er, um eine starke Wirkung zu erzielen, eine „übertriebene", sehr ins einzelne gehende, höchst abenteuerliche Schilderung des ganzen Erlebnisses. Man glaubt ihm; die Knaben werden streng bestraft. Heinrich freut sich sogar darüber; das angerichtete Unheil ist ihm nicht nur gleichgültig, sondern er fühlt eher noch ein Lustgefühl in sich, daß „die poetische Gerechtigkeit seine Erzählung so schön und so sichtbarlich abrundete, daß etwas Auffallendes geschah, gehandelt und gelitten wurde, und das durch sein schöpferisches Wort". Man sieht, Heinrich glaubt selbst an seine Lügereien, denn es fehlt ihm ja zunächst jede Spur von Scham und Schuldgefühl, die er, wenn er sich seiner Lüge bewußt gewesen wäre, wohl gezeigt haben würde. Es ist nun interessant festzustellen, daß die peinlichen Fragen der Lehrer und Frauen, die ausdrücklich und mit starkem Vorwurf leichtgläubig genannt werden, dem Knaben die Antworten suggerieren, ein Wink für uns alle, in der Fragestellung bei einer Lüge möglichst vorsichtig und einsichtig zu verfahren, besonders bei Kindern, bei denen — wie bei Heinrich — die lebhafte, ausschweifende Phantasie zur Selbsttäuschung und Lügenhaftigkeit anspornt. Heinrich sagt später selbst: „Ich hätte mit aller Gewalt die Schuld auf jene leichtgläubigen Inquisitoren schieben, ja sogar die plauderhafte Frau anklagen mögen, welche auf die verpönten Worte gemerkt und nicht eher geruht hatte, bis ein bestimmter Ursprung derselben nachgewiesen war." Ein gewisses pathologisches Symptom, ein Zwitter von Lüge und Selbstbetrug, wie es Delbrück in geringem Masse bei jedem Gesunden findet, die Verlogenheit als kindlicher Charakterfehler (Grenzzustand nach Kemsies) scheint vorzuliegen. Heinrich erreicht aber nicht die absolut pathologische Höhe des abnormen Schwindlers; bei ihm siegt bald seine bessere, gesunde Natur, und er bricht gründlich mit der Lüge und den Lügengefährten. Ein ähnlicher Fall liegt bei Goethe vor. Goethe erzählt in „Wahrheit und Dichtung", I. T.

Bd. II. S. 33: „Ich hatte meine Gespielen zum besten und berichtete selbsterfundene Märchen als eigene Erlebnisse. Ich lernte aber bald die Luftgestalten und Windbeuteleien zu kunstgemäßen Darstellungen verarbeiten, sonst wären solche aufschneiderischen Anfänge nicht ohne böse Folgen geblieben." S. 45 sagt er dann: „Ich war der Lüge und Verstellung abgeneigt." Vielmehr zeigte sich der innerliche Ernst, und mit diesem Ernste tadelt Goethe die Lügen eines Mitschülers über Goethes Großvater und dessen außereheliche Geburt, ferner die Aufschneidereien eines jugendlichen Schauspielers.

Noch ein weiteres Beispiel findet sich im „grünen Heinrich" (Bd. I. 119 ff.). Das Lesen von Ritterromanen, Ritterspiele und der Verkehr mit einer alten phantasiereichen Frau bewirken, daß Heinrich aus dramatischem Spieltrieb weitere Erlebnisse erfindet und wahrheitsgetreu vorträgt. Er erzählt von einem gehobenen Schatz. Als ein Spielkamerad Zweifel äußert, zeigt Heinrich ihm ein Patengeschenk, silberne und goldene Münzen, als Ritterschatz vor. S. 125 lügt der Knabe, wieder aus reiner Großmannssucht, er habe einer Dame Ketten und Armband gebracht. S. 133 belügt er die Mutter, um einen Diebstahl zu bemänteln. (Egoistische Lüge.) S. 140 prahlt er mit seinen Heldentaten, die er auf einer Turnfahrt ausgeführt haben will. S. 152 spricht er von einem Lügengefährten, der sehr ehrbar tut, der aber lügt, um von Heinrich Geld zu bekommen und somit Vorteile zu erringen. — Heine ferner erzählt nach Strodtmann (Bd. I) von dem phantasievollen Sefchen, daß es Geschichten erfunden und als eigene Erlebnisse berichtet habe.

Ich komme zu Rousseau. Er lügt aus egoistischen Motiven, um seine Schande zu verbergen und der Strafe zu entgehen, und zwar mit vollem Bewußtsein der Lüge. Bd. I der „Confessions" S. 17 gesteht er, daß er die Fehler seines Alters gehabt und zuweilen Unwahrheiten gesagt habe. In Bossey verfallen die Knaben dem Laster. Um es zu verbergen, fangen sie an, auf Lügen zu denken. R. sagt: „Wir fürchteten uns beständig vor einer Anklage; wir versteckten uns, lehnten uns auf und logen. Alle Laster unseres Alters befleckten unsere Unschuld und vergifteten unsere Spiele. Selbst das Leben auf dem Lande verlor in unseren Augen das Anziehende, den Reiz und die Einfalt, welche dem Herzen so wohl tat." S. 100 beschuldigt er ein Mädchen, das er selbst

tugendhaft, sanft, treu und sittsam nennt, des Diebstahls, den er selbst begangen hat; er redet mit der größten Dreistigkeit, und zwar vor vielen Menschen. Das Mädchen leugnet und wirft einen Blick auf ihn, der einen Teufel hätte entwaffnen können, dem aber sein barbarisches Herz dennoch widersteht. Mit höllischer Unverschämtheit — man beachte die Ausdrücke in bezug auf das „Wollen“ Rousseaus — wiederholt er seine Aussage. Das Mädchen fährt fort, sich zu verteidigen, ohne Schmähungen auf Rousseau, mit Einfachheit und Festigkeit. Diese Mäßigung, mit dem entschiedenen, frechen Tone Rousseaus verglichen, gereicht dem Mädchen zum Unglück: Es wird der Lüge und des Diebstahls geziehen — Tolstoi lügt — cf. „Lebensstufen“ — um einen Grund für seine Tränen zu haben. Er erzählt, er habe einen bösen Traum gehabt und die Mutter im Sarge gesehen. Der Hauslehrer tröstet ihn, und nun ist es dem Knaben, als ob er den Traum wirklich gehabt hätte. Später, als er die Mutter sieht, fällt ihm der Traum und damit die Lüge wieder ein und läßt ihn förmlich erschauern.

Gedanken von der Verwechslung der Gebilde der Phantasie mit eigenen Erlebnissen — solche Verwechslungen sind übrigens auch im täglichen Leben nicht so sehr selten — bringt auch Jean Paul: In den ersten fünf Jahren sagen die Kinder kein wahres Wort und kein lügenhaftes, sondern sie r e d e n nur. Da die Kinder Hoffnungen, d. h. Einbildungen durchaus nicht von den Nachbildungen oder Wahrheiten ablösen können, so nimmt wieder ihr Selbsttrug eine Luggestalt an. So malte ein auf Fragen wahrhaftiges Mädchen häufig Erscheinungen des Christkindchens aus, und was dieses gesagt, getan habe usw.

VIII. Einige interessante Kinderlügen

aus

I. Motet. Les faux témaignages des enfants devant la justice. Annales d'Hygiène publique et de médecine légale. Ser. 3. Bd. XVII. No. 6. 1887, und

II. Paola Lombroso. Die Diplomatie der Kinder. Breslauer Zeitung vom 11. September 1905.

Zusammengestellt von Otto Lipmann.

I. 1. Gegen einen Kaufmann wird eine Untersuchung eingeleitet wegen eines Sittlichkeitsverbrechens, begangen an einem Kinde. Das Kind, der einzige Zeuge, macht durchaus klare und bestimmte Angaben. Der Kaufmann kann seine Unschuld nachweisen, und das Verfahren wird eingestellt. Er sucht nun zu ergründen, wie das Kind zu seinen Angaben gekommen sei und findet folgendes: Das Kind war eines Tages sehr spät aus der Schule gekommen. Die Mutter hatte sogleich den Verdacht, daß das Kind der Gegenstand eines Verbrechens gewesen wäre, stellte daher diesbezügliche Fragen an das Kind, und dieses, in seiner Angst vor Strafe wegen der Verspätung, antwortete auf alle Fragen mit „Ja". Als dann der Vater nach Hause kam, erzählte ihm die Mutter in Gegenwart des Kindes die ganze Geschichte, wie sie sich in ihrer Phantasie abgespielt, und wie das Kind sie bestätigt hatte. Schließlich kennt das Kind die Geschichte auswendig und bezeichnet auf Befragen auch das Haus, in dem sie passiert ist. So kam der Kaufmann in Verdacht, und nur einem Zufalle war es zu verdanken, daß er sich von diesem wieder befreien konnte.

2. Der $7^1/_2$jährige Sohn einer Zeitungsverkäuferin wird eines Morgens von dieser fortgeschickt, um Zeitungen auszu-

tragen, und kehrt nicht zurück. Abends kommt die Nachricht, er wäre von zwei Fischern aus der Seine gezogen worden, kurz nachdem er sich in diese gestürzt hatte. Er selbst erzählt, er hätte auf seinem Wege einen Mann getroffen, und dieser hätte ihn, nachdem sie lange Zeit zusammengegangen wären, in die Seine gestoßen. Seine Beschreibung dieses Mannes ist eine so genaue, daß man diesen danach rekognoszieren kann; doch er kann sein Alibi nachweisen. — Als Grund für die falsche Aussage des Kindes ergab sich folgendes: Der fälschlich bezichtigte Mann war der Besitzer eines „Anatomischen Museums", an dem der Knabe täglich vorbeikam und das natürlich seine Phantasie sehr anregte, die sich schon vorher, angeregt durch die Gespräche des Publikums, das im Laden seiner Mutter verkehrte, in erster Linie mit Mordtaten und Verbrechen, beschäftigt hatte. Naturgemäß wurde seine Phantasietätigkeit nun weiter im höchsten Grade aufgeregt, als der Besitzer des Anatomischen Museums eines Tages das vorübergehende Publikum zum Besuche einlud, mit dem Hinweise darauf, man könne bei ihm den Kopf des kleinen von Frau H. ermordeten Morin sehen. Und Morin hieß der kleine Zeitungsverkäufer selbst! Er sprach nie von seinem Erlebnis, aber schlief unruhig und hatte, wie seine Mutter erzählt, lebhafte Träume, deren Gegenstand man sich ja wohl denken kann; er fühlte sich ständig in Gefahr; eines Tages treibt dieses Gefühl ihn zur Flucht; er kommt an die Seine und stürzt hinein. Gerettet und nach Hause gebracht, erzählt er von seiner Angst und seinem Erlebnis. Natürlich sieht die Mutter zwischen beiden einen ursächlichen Zusammenhang, und auf Befragen gibt der Knabe schließlich zu, nicht in die Seine gefallen, sondern von jenem Manne, der ihn verfolgt habe, hineingestoßen worden zu sein.

3. Ein Kind in einer Korrektionsanstalt bezichtigt einen Beamten derselben eines an ihm selbst begangenen Sittlichkeitsverbrechens: er wäre des Nachts zu ihm gekommen, hätte es im Bette herumgedreht und es dann mißbraucht. — Die Sache verhielt sich so: Das Kind hatte Würmer und infolgedessen einen etwas entzündeten Anus. Der Beamte, der nachts die Schlafzimmer zu revidieren hatte, hatte das Kind, das infolge seines Leidens unruhig schlief, durch den Schein seiner Laterne halb erweckt. Als es wieder einschlief, besorgten das

Jucken am Anus und die bereits verdorbene Phantasie des Kindes, daß der Traum ihm ein an ihm begangenes Verbrechen vortäuschte, das es nach dem Erwachen für Wirklichkeit hielt.

4. Eines Tages war ein Knabe verschwunden. Einer seiner Kameraden erzählte zu Hause, der 13jährige Massé habe ihm erzählt, er habe mit jenem zusammen gebadet und ihn bei dieser Gelegenheit ins Wasser gestoßen. Dem Großvater des Verschwundenen kam dies zu Ohren, er stellte den Massé brüsk zur Rede, und dieser, verschüchtert, gab alles zu. Er kam vor den Untersuchungsrichter, und auch hier gab er, nach bestimmten Details gefragt, alles genau an; wenn man ihm aber gut zuredete, sagte er das Gegenteil von dem aus, was er vorher versichert hatte. Kurz, er selbst konnte die Wahrheit und das, was Suggestionsprodukt in ihm war, nicht mehr auseinanderhalten. — Der verschwundene Knabe kehrte nach ein paar Tagen zurück.

5. In Tisza-Eszlar in Ungarn war eines Tages ein junges Mädchen verschwunden. Es entstand der Verdacht eines Ritualmordes und bald erzählte man sich die Tat mit allen Details. Die Justiz nimmt sich der Sache an, und ein Richter verhört als Zeugen den kleinen Moritz Scharf, den Sohn eines der vermeintlichen Mörder. Dieses weiß zunächst gar nichts; auf die eindringlichen Fragen des Richters, der ihm keine Ruhe läßt, gibt er endlich zu, alles gesehen zu haben, und erzählt nun alles haarklein, und bleibt auch dann bei seiner Aussage, als die von ihm bezichtigten Personen ihr Alibi nachweisen können, und überhaupt die Tat sich so, wie er sie schildert, als völlig unmöglich herausstellt.

II. 1. Ein kleines Mädchen von drei Jahren zerbrach auf Besuch bei einer Freundin ihrer Mutter die mitgebrachte Puppe. Ihre Angst, sie würde zu Hause dafür bestraft werden, sucht die Dame ihr auszureden. Nach Hause gekommen erzählt das Kind, die Dame habe die Puppe zerbrochen, — überzeugt davon, daß diese, um sie vor Strafe zu bewahren, die Schuld auf sich nehmen würde.

2. Ein 11jähriges Mädchen hört in der Schule ihre Kameradinnen viel von Reisen, Equipagen usw. renommieren. Da ihre Eltern arm sind und sie mit dergleichen nicht aufwarten kann, sie aber auch hinter den anderen nicht zurückstehen möchte, ersinnt sie nun eine ganze Lügengeschichte, aber so

vorsichtig, daß niemand ihr ihre Unwahrheit anmerkt: Der Mittelpunkt dieser Geschichte ist ein sehr angesehener Herr, den der Vater des Kindes von seinem Geschäft her kennt; dieser besucht nun — in der Erzählung des Mädchens — die Eltern, und jeden Tag hat sie nun etwas zu berichten, daß er zum Diner bei ihnen gewesen sei, daß ihre Eltern für ihn eine große Gesellschaft gegeben hätten, daß er bei dieser einen Toast gehalten habe usw.

3. Die Lehrerin fragt in der Schule, ob wohl einer der Schüler ihr für den Abend einen Platz in einer Loge des Theaters verschaffen könne. Ein 7 jähriger Knabe, stolz, seine Lehrerin und seine Kameraden verblüffen zu können, erbietet sich dazu und verspricht, ihr den Schlüssel zu der Loge seiner Eltern zu bringen. Zu Hause erfährt er, daß seine Eltern selbst die Loge gebrauchen wollten. Um sich nun nicht zu blamieren, bringt er der Lehrerin einen andern Schlüssel, von dem er glaubt, er sähe wie ein Logenschlüssel aus, so daß man, selbst wenn man merkt, es wäre nicht der richtige, glauben würde, es läge nur eine Verwechslung vor.

4. Ein 5 jähriger Knabe hatte das offen auf einem Tische liegende Geld fortgenommen. Der Vater hatte es gesehen und äußerte nun, um das Kind zum Geständnis zu bringen, den Verdacht, daß das Dienstmädchen sich das Geld angeeignet habe. Aber nicht nur, daß dies keinerlei Eindruck auf den Knaben machte, hielt er vielmehr die vermeintlich bevorstehende Verhaftung des Dienstmädchens für eine höchst amüsante Sache.

IX. Die Wirkung der Suggestivfragen.

Vorläufige Mitteilung.

Von

Otto Lipmann.

Vortrag gehalten am 3. November 1905 im erein zur Kinderpsychologie zu Berlin.

Zur Einleitung meines Vortrages diene die Wiedergabe eines von Motet[1]) erzählten Falles einer Kinderlüge.

Ein Kaufmann wird verhaftet unter dem Verdachte, an einem Knaben ein Sittlichkeitsverbrechen verübt zu haben. Der Knabe, als Zeuge vernommen, macht durchaus klare und bestimmte Angaben, und der Kaufmann hat es nur dem Umstande, daß er sein Alibi nachweisen kann, zu verdanken, daß er freigesprochen werden muß. — Wie ist nun das Kind zu seiner Aussage gekommen? Es war eines Tages bedeutend verspätet und darum in Furcht vor Strafe aus der Schule nach Hause gekommen, ohne noch recht zu wissen, womit es sich entschuldigen solle. Der Mutter — wie dies heute ja wohl erklärlich ist — kam gleich der Gedanke, ihr Junge wäre am Ende das Opfer eines Sittlichkeitsverbrechens geworden. Sie stellt diesbezügliche Fragen an ihn, und er, froh, daß die Mutter für ihn eine Entschuldigung gefunden habe, antwortet auf alles „ja". So konstatiert die Mutter das Verbrechen selbst, den Ort der Handlung, den Täter. Als der Vater nach Hause kommt, erzählt sie ihm in Gegenwart des Kindes die ganze Geschichte, und dadurch, sowie durch weitere Gespräche über dasselbe

[1]) Motet. Les faux témoignages des enfants devant la justice. Vgl. auch Lipmann, Einige typische Kinderlügen. Diese Ztschrf. 8 (2) S. 85—88.

Thema steht das Verbrechen dem Kinde schließlich so deutlich vor Augen, daß seine bestimmte Zeugenaussage gar nicht mehr wundernehmen kann.

Man sieht an diesem Falle, wie durch Suggestivfragen eine Aussage zutage gefördert werden kann, die — im weiteren Sinne des Wortes — lügenhaft ist. Dies die Begründung dafür, daß ich im Zusammenhange mit der vom Verein für Kinderpsychologie veranstalteten Enquete über Kinderlügen eine Untersuchung über die Wirkung von Suggestivfragen in Angriff genommen habe, über deren bisherige Resultate ich hier eine vorläufige Mitteilung machen will.

Eine Suggestivfrage ist nach der Definition Sterns[1]) dadurch charakterisiert, daß sie nicht „nur eine Vorstellung oder ein Vorstellungsgebiet, sondern schon eine bestimmte Stellungnahme dazu nahelegt." Jede Frage, in der die zu explorierende Eigenschaft eines Objektes, der zu erforschende Tatbestand usw. bereits ausgesprochen ist, eine Frage, auf die nur die Antwort „Ja" oder „Nein" möglich ist, eine „Ja-Nein-Frage", wie ich sie kurz nennen will, ist also schon eine Suggestivfrage; denn die meisten Menschen sagen lieber „Ja" als „Nein". Die Frage: „Ist meine Krawatte schwarz?" ist demnach schon suggestiver als die Frage: „Welche Farbe hat meine Krawatte?"

Die suggestive Wirkung der „Ja-Nein-Frage" wird noch erhöht, wenn in ihr bereits angedeutet ist, welche Stellung der Fragende selbst zu der Antwort einnimmt, also, wenn ich z. B. frage: „Ist meine Krawatte nicht schwarz?" oder „Ist meine Krawatte etwa schwarz?" Solche Fragen nennt man „Exspektativ-Fragen", weil der Fragende in ihnen zum Ausdruck bringt, welche Antwort er selbst erwartet.

Indem ich einige weitere Formen von Suggestivfragen übergehe, erwähne ich noch die unvollständige Disjunktionsfrage und die von Stern[2]) sogenannte Voraussetzungsfrage.

Die unvollständige Disjunktionsfrage hat grammatisch eine gewisse Aehnlichkeit mit der Ja-Nein-Frage. Auch in ihr werden mögliche Antworten auf die Frage bereits gegeben, aber eben nicht alle; und damit zeigt der Fragende dem Gefragten an,

[1]) Stern, Die Aussage als geistige Leistung und als Verhörsprodukt, 1, I. Beitr. z. Ps. d. A. I, 3. 1904.

[2]) Stern, a. a. O.

daß andere Antworten als die angedeuteten wohl gar nicht in Betracht kämen. Wenn ich z. B. frage: „Ist meine Krawatte schwarz oder weiß?“, so zeige ich dem Gefragten, daß ich mit der Möglichkeit, man könne sie für bunt halten, gar nicht rechne.

Das Wesen der Voraussetzungsfrage läßt sich am besten an einem Beispiele verdeutlichen. Wenn ich frage: „Welche Farbe hat meine Krawatte?“, ohne mich zuvor vergewissert zu haben, daß der Gefragte weiß, daß ich überhaupt eine Krawatte trage — wenn ich dies gewissermaßen als selbstverständlich voraussetze — so nennt man dies eben eine Voraussetzungsfrage. Ich zeige durch die Form meiner Fragestellung dem Gefragten, daß ich die Möglichkeit, man könne denken, ich trage gar keine Krawatte, gar nicht in Betracht ziehe; ich veranlasse ihn so, sich die Frage, ob ich eine Krawatte trage oder nicht, gar nicht erst vorzulegen, oder vielmehr sie implizite mit „Ja“ zu beantworten.

Die Wirkung der Suggestivfragen kann man nun in zweierlei Weise untersuchen:

1. indem man etwas Richtiges suggeriert und dann zusieht, ob die Antworten auf die Suggestivfragen häufiger richtig sind, als die Antworten auf gewöhnliche Fragen, und

2. indem man etwas Falsches suggeriert und auch hier die Ergebnisse der Suggestivfragen mit denen der gewöhnlichen Fragen vergleicht.

Wenn man die erstgenannte Methode verwendet, so ist man so ziemlich auf die Untersuchung der Wirkung der Exspektativfrage beschränkt. Die Begründung dafür und die Mitteilung der Ergebnisse dieses Teiles meiner Experimente behalte ich einer späteren Veröffentlichung vor.

Umfangreicher läßt die Untersuchung sich gestalten, wenn man falsches suggeriert. Nach dieser Methode habe ich untersucht die Wirkung 1. der Expektativfrage, 2. a) der unvollständigen Disjunktionsfrage, b) der Voraussetzungsfrage im Vergleich zur Wirkung der nicht suggestiven und der Ja-Nein-Frage.

Schon Stern[1]) hat Untersuchungen über die Wirkung von Suggestivfragen angestellt. Seine Verhörsliste enthält neben

[1]) Stern, a. a. O.

gewöhnlichen Fragen auch einige Suggestivfragen. Die Resultate zeigten, daß letztere im Durchschnitt schlechter beantwortet worden waren als die gewöhnlichen Fragen. Da aber die Suggestivfragen sich auf andere Objekte bezogen als die gewöhnlichen, so kann man aus Sterns Resultaten nicht ersehen, ob und zu welchem Teile das Ergebnis darauf beruht, daß über die Objekte, auf die die Suggestivfragen sich bezogen, an sich schwerer richtig auszusagen war.

Binet[1]), der schon vor Stern über dieses Problem experimentiert hatte, suchte diesem Einwande zu begegnen, indem er in seinen Versuchen alle Schüler über dieselben Objekte befragte, die Fragen aber verschieden formulierte.

An die Gruppe I wurden Fragen gestellt, welche die richtige und die falsche Antwort gleich nahe legten, die Gruppe II erhielt Fragen, welche die falschen Antworten näher legten als die richtige, die Gruppe III erhielt Voraussetzungsfragen, bei denen eine bestimmte Antwort eigentlich überhaupt nicht hätte erfolgen dürfen.

Binet erhielt von der Gruppe I die besten, von der Gruppe III die schlechtesten Antworten. Ganz einwandsfrei tritt aber auch hier die Wirkung der Suggestivfragen noch nicht in Erscheinung; denn man könnte noch sagen, daß das Menschenmaterial der drei Gruppen vielleicht nicht gleichwertig gewesen sei, d. h. daß die Gruppe III vielleicht auch deswegen die schlechtesten Antworten geliefert hatte, weil diese Schüler unintelligenter und unaufmerksamer waren als die, aus denen die Gruppen I und II bestanden. Diesem Einwande wird schon dadurch begegnet, daß die einzelnen Gruppen aus einer so großen Zahl von Individuen bestehen, daß ihr Durchschnitt als gleichwertig angesehen werden muß. Noch besser aber ist es, wenn man außerdem noch nach folgendem Schema verfährt:

Man fragt die Person	I	II	III
nach dem Objekte 1 in der Formulierung	a	b	c
„ „ „ 2 „ „ „	b	c	a
„ „ „ 3 „ „ „	c	a	b

wobei wobei a, b, c verschiedene Grade der Suggestivität bedeuten. Nach dieser Methode sind meine Versuche angestellt

[1]) Binet, La suggestibilité. Paris, 1900, Cap. VI. L'interrogatoire.

worden. Aussageobjekt war das bereits von Stern benutzte und in seiner Arbeit[1]) reproduzierte Bauernstubenbild. Jede Versuchsperson erhielt neun auf dieses Bild bezügliche Fragen, und zwar 3a-Fragen, das sind Fragen mit Interrogativ-Pronomen oder Ja-Nein-Fragen, 3b-Fragen, das sind Exspektativfragen, und zwar solche, die die Antwort „Ja" suggerierten (lat.: „nonne"), 3c-Fragen, das sind unvollständige Disjunktionsfragen oder Voraussetzungsfragen.

Mit der gütigen Erlaubnis der betr. Schulleiter, denen hier nochmals für ihre freundliche Bereitwilligkeit und Unterstützung gedankt sei, stellte ich in mehreren Schulen die Versuche so an, daß ich ein Schulkind nach dem anderen in ein besonderes Zimmer rief, ihm eine Minute lang das Bild zeigte mit der Aufforderung, es sich genau anzusehen, und es unmittelbar darauf dem Verhör unterwarf.

Da es mir zunächst darauf ankam, festzustellen, ob und inwiefern die Wirkung der Suggestivfragen von dem Alter der Gefragten abhängt, so ordnete ich die so erhaltenen Verhörsprotokolle innerhalb jeder Schule nach den Altersstufen. Ich erhielt so für jede Altersstufe je drei Gruppen von Verhörsprotokollen, denen verschiedene Verhörlisten zugrunde gelegt waren. Wurde z. B. an die Gruppe I die Frage gestellt: „Was macht das Kind in der Wiege?", so lautete die Frage für Gruppe II: „Trinkt das Kind in der Wiege nicht grade?" und für Gruppe III: „Trinkt das Kind in der Wiege aus einer Milchflasche oder aus einem Glase?" Jede Gruppe jeder Altersstufe besteht mindestens aus zehn Individuen; standen mir nicht genügend Kinder einer Altersstufe zur Verfügung, so wurden mehrere benachbarte Altersstufen für die weitere Berechnung zusammengezogen und den Tabellen und Kurven das Durchschnittsalter zugrunde gelegt.

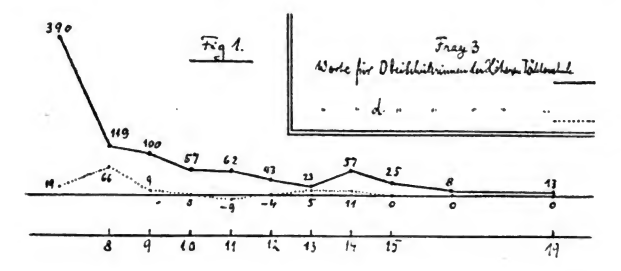
Die Berechnung der Resultate erfolgte folgendermaßen: In jeder Gruppe jeder Altersstufe zählte ich, wie viel mal 1. die richtige Antwort (r) gegeben worden war, 2. das, was ich suggerieren wollte (s) in der Antwort zum Ausdruck gekommen war. Auf die Frage a: „Was macht das Kind in der Wiege?" bekam ich z. B. von den 14jährigen Schülerinnen der Höheren Töchterschule 16mal eine richtige Antwort

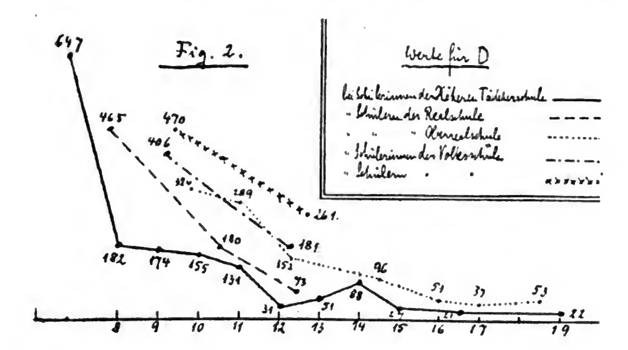
[1]) Stern, a. a. O.

(r = 16), 0 mal die Antwort: „Trinkt" (s = 0). Auf die Frage b: „Trinkt das Kind in der Wiege nicht gerade?" 9 mal eine richtige Antwort (r = 9), 1 mal die Antwort „Ja" (s = 1). Auf die Frage c: „Trinkt das Kind in der Wiege aus einer Milchflasche oder aus einem Glase?" 7 mal eine richtige Antwort (r = 7), 4 mal die Antwort, daß es trinkt (s = 4). Aus diesen diesen Zahlen berechnete ich, um sie sämtlich miteinander vergleichbar zu machen, wie viele s-Antworten jeweils auf 100 r-Antworten entfallen wären. Um bei dem obigen Beispiele zu bleiben, so entfallen also bei den a-Fragen auf 100 r-Antworten 0 s-Antworten, bei den b-Fragen auf 100 r-Antworten 11 s-Antworten, bei den c-Fragen auf 100 r-Antworten 57 s-Antworten. Die Differenzen dieser Zahlen d = 11 − 0 = 11 und D = 57 − 0 = 57 bieten nun einen Maßstab dafür, um wieviel die b-Frage bezw. die c-Frage suggestiver ist als die a-Frage. Die Experimente haben ergeben, daß d und besonders D bei den höheren Altersstufen kleiner sind als bei den niederen, wie dies die nebenstehende Kurve 1 für das obige Beispiel veranschaulicht. In ihr sind als Abszissen die einzelnen Altersstufen der Schülerinnen einer höheren Töchterschule, als Ordinaten bei der ausgezogenen Kurve die D, bei der punktierten Kurve die d eingetragen.

Die Kurve d hält sich, wie man sieht, ziemlich ständig in der Nähe der Abszissenachse, verläuft sogar stellenweise unter ihr; das heißt, daß die Frage: „Trinkt das Kind in der Wiege nicht grade?" im allgemeinen nicht suggestiver wirkte als die Frage: „Was macht das Kind in der Wiege?"

Das gilt auch allgemein für die Ergebnisse meiner Experimente. Die b-Fragen, das sind die Exspektativfragen, haben





durchschnittlich nicht suggestiver gewirkt als die a-Fragen. Ein kleiner Unterschied der verschiedenen Altersstufen ist allerdings auch hier zu konstatieren: die suggestive Wirkung der b-Fragen ist immerhin bei den jüngeren Kindern noch etwas größer als bei den älteren, bei den Knaben etwas größer als bei den Mädchen, bei den Schülern und Schülerinnen von Volksschulen etwas größer als bei denen höherer Schulen.

Auf eine Diskussion der obenstehenden Kurve D will ich verzichten, weil ihre Eigentümlichkeiten noch deutlicher an den folgenden Durchschnittskurven hervortreten. Diese sind so genommen, daß berechnet wurde, wievielmal überhaupt bei allen neun Fragen von jeder Altersstufe jeder Schule auf die a- und die c-Fragen r- und s-Antworten erhalten worden waren. Die Kurven 2 stellen die Abhängigkeit des Wertes D von dem Alter der betr. Individuen dar.

Die Kurve der Töchterschülerinnen fällt zuerst sehr steil, d. h. die Wirkung der Suggestivfragen ist bei den Schulrekruten eine außerordentlich viel größere als schon bei den 8 jährigen Mädchen. Der Grund dafür ist wohl der, daß für die jüngsten Schulkinder die Autorität des Lehrers und desjenigen, der ihnen an Lehrerstelle entgegentritt noch kolossal heilig und unantastbar erscheint, daß sie daher einem solchen gegenüber unverhältnismäßig stark suggestibel sind, suggestibler wahrscheinlich als Kinder geringeren Alters, die aber eine so starke Autorität über sich noch nicht anzuerkennen gelernt haben. — Die Kurve fällt dann allmählich und ständig weiter und verläuft

schließlich ganz in der Nähe der Abszissenachse parallel mit dieser. Eine auffallende Abweichung von diesem regelmäßigen Verlaufe findet sich nur bei der Altersstufe 14; wahrscheinlich ist es die Pubertät, die diese Vergrößerung der Suggestibilität bewirkt. Auch das sog. Praebubertätsalter, das ja durch eine besonders große geistige Regsamkeit ausgezeichnet sein soll, prägt sich in unserer Kurve vielleicht darin aus, daß sie bei der Altersstufe 12 einen relativ tiefen Punkt erreicht, daß also im Alter von 12 Jahren die Suggestibilität eine verhältnismäßig geringe zu sein scheint.

Die Kurve der Oberrealschüler fällt langsam und ständig, verläuft überhaupt ähnlich, wie die der höheren Töchter. Eine etwa vorhandene Steigerung der Suggestibilität im Pubertätsalter kommt in ihr nicht zum Ausdruck. Daß die Oberrealschüler der Altersstufen 9,8—12,4 deutlich suggestibler erscheinen, als die gleichaltrigen Realschüler, liegt wohl daran, daß die letzteren, Schüler des Herrn Direktors Kemsies, in solchen oder ähnlichen Versuchen bereits eine gewisse Uebung besaßen. Die Nebeneinanderstellung der Kurven zeigt ferner noch deutlicher als beim Werte d,

1. daß die Schülerinnen der höheren Töchterschule und der Volksschule weniger stark unter der Wirkung der Suggestivfragen leiden als die Schüler der Oberrealschule, der Realschule und der Volksschule;
2. daß die Schüler der Oberrealschule und der Realschule bezw. die Schülerinnen der höheren Töchterschule weniger suggestibel sind als die Schüler bezw. Schülerinnen der Volksschule.

Eine weitere Diskussion der Resultate, insbesondere eine Untersuchung der Frage, ob und inwieweit die Wirkung der Suggestivfragen wirklich eine suggestive Wirkung ist, d. h. ob durch meine Experimente tatsächlich die Suggestibilität gemessen wird, behalte ich einer späteren größeren Veröffentlichung vor.

X. Praktische Ergebnisse der Aussage-Forschung.

Von

Otto Lipmann.

Referat über: I. Stern. Leitsätze über die Bedeutung der Aussagepsychologie für das gerichtliche Verfahren. Beiträge zur Psychologie der Aussage. 2, 2, S. 73—80.

II. Lipmann. Reformvorschläge zur Zeugenvernehmung vom Standpunkte des Psychologen. Archiv für Kriminalanthropologie 20, S. 68—81.

Da die Psychologie der Aussage von vornherein im Hinblick auf praktische Nutzanwendungen begründet und betrieben wurde, so haben sich hier auch weit schneller, als in anderen Zweigen der Psychologie Resultate ergeben, die praktisch verwertbar sind. Stern und fast gleichzeitig ich haben jüngst versucht, diese für die Praxis wichtigen Ergebnisse der Aussageforschung kurz zusammenzufassen.

Nachdem es sich gar bald gezeigt hatte, wie wenig Aussagen im allgemeinen objektiv wahrheitsgetreu sind, ergaben sich als praktisch bedeutungsvoll zwei Probleme: I. Wie erzielt man die relativ besten Aussagen? und II. Welchen Wert kann man einer vorliegenden Aussage beimessen? Zur Beantwortung dieser Fragen hat nun die experimentelle Forschung bereits einige wichtige Beiträge geliefert.

I. Die Erzielung der Aussagen.

1. Durch detaillierte Fragen wird die Aussage wesentlich verschlechtert. Man erhält wahrheitsgetreuere, allerdings inhaltsärmere, Angaben, wenn man sich einen zusammenhängenden Bericht liefern läßt.

Der psychologische Grund hierfür leuchtet sofort ein: In zusammenhängender Erzählung gibt man im allgemeinen nur das wieder, was einem noch deutlich im Bewußtsein ist. Stellt man aber an den Berichterstatter (Zeugen) nun weitere eingehendere Fragen, so kann er durch den darin liegenden „Zwang zur Aussage" suggestiv veranlaßt werden, mehr auszusagen, als er eigentlich verantworten könnte.

Die Experimente ergaben im Durchschnitt etwa 15 % mehr Fehler in den Berichten als in den Verhören.

2. Suggestivfragen sind völlig zu vermeiden.

Die suggestive Wirkung, die schon die gewöhnliche Frage in sich birgt, wird noch wesentlich erhöht, wenn die Frage eine förmliche Suggestivfrage ist, d. h. eine Stellungnahme zu dem Objekte nahelegt, über das eine Aussage erzielt werden soll. Dies kann dadurch geschehen, daß der Fragende dem Gefragten durch die Form und den Inhalt seiner Fragestellung andeutet, wie er über das betr. Objekt denkt, z. B. indem er schon in der Frage die Eigenschaft des Objektes nennt, die er eigentlich durch die Frage erst erkunden will („War das Kleid nicht blau?") oder indem er nach Eigenschaften eines Objektes fragt, ohne sich zuvor vergewissert zu haben, ob das Objekt selbst überhaupt wahrgenommen war, indem er also so dem Gefragten zeigt, daß an dem Vorhandensein des Objektes selbst gar nicht zu zweifeln ist. So lassen sich noch mehr Klassen von Suggestivfragen unterscheiden, deren jede in bestimmtem Grade verschlechternd auf die Aussage wirkt, wie schon frühere Experimente, besonders aber Versuche, mit denen ich gegenwärtig beschäftigt bin und über die ich gleichfalls in dieser Zeitschrift berichtet habe,[1]) ergeben haben.

3. Die Wahlkonfrontation ist der Einzelkonfrontation vorzuziehen.

Handelt es sich darum, festzustellen, ob jemand eine Person (Gegenstand) wiederzuerkennen vermag, so darf man ihm nicht nur diese eine Person (Gegenstand) vorführen mit der Frage: „Ist dies die betr. Person (Gegenstand) oder nicht?" Darin liegt eine Suggestion; denn es geht ja aus den Umständen hervor, daß der Fragende selbst die Antwort „Ja" für die wahrscheinliche hält. Das vermeidet man am besten dadurch, daß man

[1]) s. dieses Heft S. 89—97.

nicht nur eine Person (Gegenstand), sondern auf eine Reihe solcher, womöglich einander ähnelnder, vorführt und nun fragt: „Ist unter diesen die betr. Person (Gegenstand), und welche ist es?" Dabei wird häufig eine Person (Gegenstand) genannt werden, die gar nicht in Betracht kommt, womit dann der Beweis erbracht ist, daß der Befragte in diesem Falle einer zuverlässigen Rekognition überhaupt nicht fähig ist.

II. Wertung vorliegender Aussagen.

1. Zur Beurteilung einer Aussage ist es erforderlich, zu wissen, ob sie spontan erfolgt ist und, wenn dies nicht der Fall, wie die Frage, als deren Beantwortung sie sich darstellt, formuliert war.

Wie schon vorher ausgeführt, haben im allgemeinen freie Berichte größeren Anspruch auf Glaubwürdigkeit als Antworten auf Fragen, Antworten auf Suggestivfragen einen weit geringeren, als Antworten auf gewöhnliche Fragen. Eine Antwort kann nur dann ihrem Werte nach beurteilt werden, wenn man weiß, auf welche Frage hin sie erfolgt ist. „La question forme avec la réponse un tout indivisible."[1]) Die gegenwärtige Praxis der Gerichte, stilisierte Protokolle anzufertigen, ist daher durchaus zu ersetzen dadurch, daß das Verhör — Frage und Antwort — wortgetreu nachgeschrieben wird.

2. Zur Feststellung des Wertes einer Aussage gehört es auch, daß man weiß, wie weit sie durch Erzählungen anderer oder z. B. auch durch Berichte der Presse beeinflußt ist.

Eine Begründung dieser These dürfte kaum erforderlich sein; denn ein jeder weiß ja aus Erfahrung, wie sehr er sich, nicht nur in seinem Urteil, sondern auch in seinen Erinnerungen durch andere beeinflussen läßt. Erfolgt die Beeinflussung gar von einer autorativen Seite her — und die Presse ist für die meisten Menschen eine Autorität —, so ist der suggestive Einfluß ein ganz bedeutender, wird aber doch leider bei Gericht meistens unterschätzt. Er wird sich schwer unterdrücken lassen, aber er sollte doch für die Wertung der Aussagen mehr als bisher in Betracht gezogen werden.

[1]) Binet. La suggestibilité. Paris 1900. S. 316.

3. Für die Beurteilung einer bestimmten vorliegenden Aussage erhält man einen wichtigen Beitrag, wenn man von der Person eine andere Aussage über ein ähnliches Objekt erzielt, von deren Wert man sich überzeugen kann.

Es gibt, wie die Experimente gezeigt haben, und wie schon erwähnt, einen normalen Erinnerungsfehler. Ein Mensch nun, bei dem dieser in einer bestimmten kontrollierbaren Aussage für ein bestimmtes Gebiet, z. B. für die Beschreibung eines Raumes, beträchtlich größer als der normale ist, wird überhaupt für Angaben, die eben dieses Gebiet betreffen, nicht für zuverlässig gelten können. Denn man wird wohl sagen können, daß jemand, der einmal seine Aufmerksamkeit nicht auf die Details einer Räumlichkeit richtet, im allgemeinen stets so verfahren wird.

4. Es ist nicht möglich, jemandem nachzuweisen, daß er fahrlässig falsch ausgesagt hat.

Bei den bisher angestellten Aussageversuchen waren die Versuchsbedingungen stets so — außer vielleicht bei dem einen oder dem anderen Schüler, der sich einen „Ulk" machen wollte, — daß man annehmen muß, daß alle Aussagen mit dem Willen zur Wahrheit und mit dem bestimmten Bewußtsein der objektiven Richtigkeit erfolgt sind. In einigen Versuchen ließ man sogar noch Teile der Aussagen, um das Verantwortlichkeitsgefühl der Versuchspersonen zu erhöhen, von diesen „beeidigen". Aber selbst diese Teile der Aussagen enthielten noch eine erschreckend große Menge von Fehlern. Von einer Fahrlässigkeit kann hier keine Rede mehr sein, sondern man muß annehmen, daß eben tatsächlich normalerweise die Erinnerung mangelhaft funktioniert, ohne daß die betr. Person sich der Lücken in ihrem Gedächtnisse oder auch ihrer Erinnerungsfälschungen selbst bei strenger Kritik bewußt zu werden braucht. Damit ist nicht gesagt, daß es nicht auch fahrlässige falsche Aussagen gibt; denn viele Personen wenden eben nicht stets bei ihren Aussagen die nötige Kritik an. Aber es wird fast niemals möglich sein, in einem vorliegenden bestimmten Falle zu sagen, ob eine falsche Aussage auf einer Fahrlässigkeit oder auf einer Erinnerungstäuschung beruht.

5. Die Aussagen von Kindern, Geistes-

kranken und geistesschwachen Personen verdienen wenig Vertrauen.

Alle nicht voll entwickelten Menschen sind zwar im allgemeinen — mit Ausnahme einzelner Geisteskranker — noch wohl imstande, richtige Aussagen zu machen; aber andrerseits unterliegt ihr Gedächtnis so vielen und so starken Täuschungsbedingungen, daß man einer ihrer Aussagen, wenn sie nicht auch noch von anderer Seite her bestätigt wird, niemals unbedingt wird Glauben schenken können. Solche Täuschungsbedingungen sind bei ihnen in erster Linie die starke Suggestibilität, bei Kindern besonders auch ihre hochentwickelte Phantasie. Auch die Experimente an Kindern haben ergeben, daß ihre Aussagen höchst fehlerhaft sind.

6. „Die Frauen vergessen weniger, aber sie verfälschen mehr.“ (Stern).

Stern begründet seine These mit den Resultaten mehrerer Experimente. Da aber andere Experimente zu widersprechenden Ergebnissen geführt haben, so erscheint mir hier, bis weitere einwandsfreie Resultate vorliegen, ein abwartendes Verhalten gerechtfertigt.

Dasselbe gilt von der folgenden These Sterns:

7. „Studierende der Rechtswissenschaft zeigten fast durchwegs geringere Aussagetreue als die Angehörigen der anderen Fakultäten.“

8. „Liegen von einem Zeugen mehrmalige Aussagen über denselben Tatbestand vor, so haben die früheren Aussagen durchschnittlich die größere Glaubwürdigkeit.“ (Stern.)

Obwohl vieles — die Erfahrung, psychologische Experimente über das Gedächtnis überhaupt, sowie auch einige Aussageexperimente — für die Richtigkeit dieser These spricht, so liegen doch andrerseits auch Beobachtungen vor, bei denen spätere Aussagen objektiv richtiger waren als vorangegangene. Ein solcher sehr charakteristischer Fall wird z. B. von Kemsies nächstens hier veröffentlicht werden. Es scheinen also bei der Aussage doch Momente mitzusprechen, die bisher bei Gedächtnisexperimenten nicht in Erscheinung getreten sind und

auch in der Theorie des Gedächtnisses noch keine Berücksichtigung gefunden haben. Es wäre zu wünschen, daß hierüber bald, womöglich auf experimentellem Wege, Aufklärung geschaffen wird. Vorläufig jedenfalls kann ich die Sternsche These nicht ohne Vorbehalt akzeptieren.

9. Im allgemeinen können nur Aussagen über solche Vorgänge, denen der Aussagende seine Aufmerksamkeit zugewandt hatte, ohne daß sie seine Affekte stark in Anspruch nahmen, für einigermaßen zuverlässig gelten.

Die Experimente, bei denen das Aussageobjekt ein Vorgang war, lieferten im Anfang bessere Resultate, als die, bei denen es sich um die Beschreibung eines Bildes oder eines Raumes handelte. Besonders wenig scheint die Aufmerksamkeit sich spontan auf das Aeußere der handelnden Personen und auf die Farben der Gegenstände zu richten, weshalb Personalbeschreibungen und Farbenangaben fast immer höchst unzuverlässig sind. Dasselbe gilt von Vorgängen, die einen Affekt des Zeugen lebhaft erregt haben, weil dann die Aussage meist durch subjektive Zusätze stark gefärbt wird.

10. „Zeitdauern unter 5 Minuten werden fast immer stark überschätzt, und zwar um so mehr, je kürzer die Zeiten sind; für Zeiten zwischen 5 und 10 Minuten besteht keine einseitige Tendenz zur Ueber- und Unterschätzung; für Zeiten über 10 Minuten dagegen eine wenn auch nicht starke Unterschätzungstendenz." (Stern.)

Von den beiden Arbeiten, deren Hauptpunkte ich im vorigen frei zusammengestellt habe, ist die Sterns die bedeutend eingehendere, indem sie sämtliche bisherigen praktischen Ergebnisse der Aussageforschung enthalten will. Sie verzichtet auf ein Eingehen auf die einzelnen Experimente, durch welche die Thesen begründet werden, da sie in derselben Zeitschrift, die auch die Darstellung dieser Experimente enthält, erschienen ist. Meine Arbeit dagegen, in einer juristischen Zeitschrift erschienen, gibt zunächst eine allgemeine Uebersicht über die Experimente und führt auch bei jeder These aus, auf welche experimentellen Ergebnisse sie sich stützt. Ferner

habe ich nur solche Thesen aufgestellt, die mir schon heute als völlig feststehend erscheinen.

In diesem Referate habe ich auf Literaturnachweise und auf eine eingehendere Begründung der einzelnen Thesen verzichtet, um mich nicht zu wiederholen. Ich muß dafür Interessenten auf die Originalarbeiten, die fast alle in Sterns „Beiträgen zur Psychologie der Aussage" erschienen sind, sowie auf meine zusammenfassende Arbeit verweisen.

XI. Zur Psychologie des Wahrheitsbewußtseins.

Von

Walther Poppelreuter.

Meine Arbeit will einen kritischen Beitrag liefern zu den Untersuchungen über Kinderaussagen, und zwar will sie einen wichtigen Faktor derselben, das Wahrheitsbewußtsein, näher beleuchten. Sie knüpft an die unserer Enquete zugrunde liegende Arbeit von Prof. F. Kemsies über die Einteilung der Kinderaussagen und -Lügen an. Es heißt da S. 10: „Mit jedem Wissen verbindet sich aber auch ein subjektiver Index (hinter W zu stellen), nämlich die durch Nachdenken oder Nachprüfung des Subjekts oder aus anderen Faktoren entstehende Ueberzeugung, daß es eben richtig, falsch oder zweifelhaft ist, u. a. (Wr, Wf, Wz)." Schon diese Ausdrücke zeigen, daß es hiermit nicht so einfach bestellt ist.

Vor allem ist es nötig, den Begriff des **Bewußtseins**, so wie er hier gebraucht wird, festzustellen. Im weitesten Sinne ist Bewußtsein, wie Wundt, dem ich hier folge, definiert, daß wir überhaupt irgend welche psychischen Zustände und Vorgänge in uns vorfinden. Dasselbe ist also kein von diesen Vorgängen zu trennender Zustand. Eine Definition des Bewußtseins **überhaupt** läßt sich nicht geben. Wir können immer nur sprechen von einem ganz bestimmten Bewußtsein, das gebildet wird, wenn wir eben ganz bestimmte psychische Vorgänge in uns vorfinden. Man spricht im speziellen Sinne von „Bewußtsein" als Bewußtwerden von Vorstellungen, also etwa strafrechtlich davon, daß einer dann eine Tat mit Bewußtsein verübte, wenn in ihm, dem Handelnden, die Vorstellungen von der Strafbarkeit der betr. Handlung während der Tat selber oder vorher

reproduziert wurden. So sprechen wir also auch von einem Wahrheitsbewußtsein, wenn wir in uns, dem Aussagenden, die Vorstellungen vorfinden, entweder, was ich sage ist wahr oder unwahr, oder ich befinde mich darüber im Zweifel. Ich betrachte hier in meinen Ausführungen nur dieses Wahrheitsbewußtsein bei den Aussagen, daß diese oder jene Vorgänge objektiv existiert haben oder existieren oder bei der freien Aussage, daß ein Sachverhalt sich so und so verhält, unabhängig von dem wahrnehmenden Subjekt. Ich schließe alle die Fälle aus, wo es sich um Wahrheitsbewußtsein in dem Sinne handelt, daß ich etwas wahrnehme und mich während oder nach dem Akte des Wahrnehmens frage, ob ich dieses so oder so überhaupt wahrgenommen habe, wie dies bei den Untersuchungen von Marbe und Meinong hauptsächlich der Fall ist. Das bedarf aber doch noch einer näheren Erklärung. „Die Reproduktion von Vorstellungen und Gefühlen und ihrer Assoziationen ist eine allgemeine Begleiterscheinung des Bewußtseins, da nur unter Voraussetzung einer Verbindung der zeitlich aufeinander folgenden psychischen Inhalte Bewußtsein empirisch für uns nachweisbar ist.“ (Wundt.) Wenn wir uns also noch einmal vergegenwärtigen, daß das Bewußtsein keinen von diesen Vorgängen zu trennenden Zustand darstellt, ist die Frage nach dem Wahrheitsbewußtsein, nach der subjektiven Ueberzeugung, die Frage nach den psychischen Elementen und Vorgängen, die es ausmachen. Diese Elemente sind nun der Hauptsache nach Vorstellungen, da es sich, wie später noch genauer bewiesen werden soll, hier um intellektuelle Vorgänge handelt. Eins will ich aber schon vorweg nehmen. Daß man auch davon spricht, man hätte ein „Gefühl“ davon, daß etwas wahr oder unwahr sei, beruht auf dem vielfach verbreiteten Gebrauch, daß man Vorstellungskomplexe, die nicht klar zum Bewußtsein kommen, als Gefühle bezeichnet, was eben unrichtig ist. Wir fragen also jetzt, welche Vorstellungen machen das Wahrheitsbewußtsein aus, d. h. das Bewußtsein, das der Aussagende über die Wahrheit oder Unwahrheit einer Aussage hat? Es könnten nun zwei Möglichkeiten vorliegen. Die erste wäre die, daß bei jeder Aussage die Elemente, die das Wahrheitsbewußtsein ausmachen, die gleichen wären, etwa gewissermaßen die Vorstellungen, die ich habe beim Aussprechen des Satzes, was

ich sage ist wahr resp. unwahr. Die zweite Möglichkeit ist die, daß diese Elemente von Fall zu Fall je nach der Aussage verschiedene sind. Die erste Möglichkeit entspräche ungefähr der gewöhnlichen Ansicht, daß man von einem Wahrheitsbewußtsein schlechthin spricht, das eben jede Aussage begleitet.

Wenn wir nun näher auf den Vorgang eingehen, zeigt es sich, daß die erste Möglichkeit nicht zutrifft. Es ist nicht so, daß einfach die betr. geordneten Elemente das Wahrheitsbewußtsein allein ausmachen, sondern diese Elemente, also in unserem Falle Vorstellungen, werden in einer ganz besonderen Weise verknüpft zu einer scheinbaren Einheit, eben dem Wahrheitsbewußtsein. In dieser Verknüpfung liegt nun das wesentliche des ganzen. Diese Verknüpfung ist zweifellos ein Urteil. Ich bitte aber genau zu beachten, daß ich — ohne mich auf die speziellen Theorien hier einzulassen, — hier Urteil im Sinne der neueren Psychologie fasse, wonach es zum Urteilen nicht einer besonderen logischen Funktion bedarf, sondern schon vorliegt bei der einheitlichen inneren Auffassung der Elemente im einheitlichen Akt, also in unserem Falle der inneren Auffassung der Elemente des Wahrheitsbewußtseins. Die Art des Urteils ist je nach dem einzelnen Falle natürlich verschieden.

Bei sehr komplizierten Fällen wird sogar diese Verknüpfung nur mittels mehrerer Urteile und eines logischen Schlusses möglich sein.

Wir kommen nun zu der Frage, ob dieser Vorgang ein mit der Aussage oder dem psychischen Zustand vor der Aussage nahezu simultaner ist oder ob er nach der Reproduktion der die Aussage hervorrufenden Vorstellungen entsteht. Die Frage ist nicht so leicht zu entscheiden, und da wir experimentell die Sachlage nicht untersuchen können, müssen wir sehen, durch genaue Betrachtung der Vorgänge selbst Klarheit hierüber zu erhalten.

In der Regel werden, wie schon oben angedeutet, nahezu simultan die Assoziationen, die zum Zustandekommen des Wahrheitsbewußtseins erforderlich sind, mit den produzierten Vorstellungen erzeugt. Es ist aber nicht durchaus notwendig, daß es so geschieht, da unter der Menge der erzeugten Assoziationen eigentlich nur eine kleine Anzahl derjenigen Asso-

ziationen sein kann, die zum Zustandekommen des Wahrheitsurteils nötig sind. Es können ja auch mit der Reproduktion der Vorstellungen, die die Aussage hervorrufen, Assoziationen erzeugt werden, die erst ihrerseits wieder die betr. notwendigen Assoziationen erzeugen. Es ist also ganz klar, daß im zweiten Falle das Zustandekommen des Wahrheitsurteils nicht in der Reproduktion, sondern erst in einem späteren Akte sich vollzieht. Es ist dies natürlich besonders da der Fall, wo das Urteil wahr oder falsch besonders schwierig ist. Von besonders großer Bedeutung auf den Ablauf dieser Assoziationen ist die Richtung der Aufmerksamkeit oder des Willens auf den Vorgang selbst. Im allgemeinen hat die Richtung der Aufmerksamkeit auf den Ablauf der Vorstellungen die Wirkung, daß der Kreis der möglichen auftauchenden Assoziationsglieder, die das Wahrheitsbewußtsein, die Ueberzeugung von der Wahrheit oder Unwahrheit des Ausgesagten hervorrufen eingeengt wird und die Reproduktion bedeutend beschleunigt wird. Schon dieses legt die Frage nahe: Kommt es also unter allen Umständen zu einer Ueberzeugung, zu einem Bewußtsein der Wahrheit, Unwahrheit oder Zweifelhaftigkeit der eigenen Aussage? Diese Frage muß nun entgegen der bisher üblichen Anschauung entschieden verneint werden. Allerdings sind die Fälle, wo kein solches Bewußtsein herrscht, bei dem Erwachsenen wenigstens, selten und tragen meist den Charakter des Anormalen, doch sind sie von großer Wichtigkeit für unsere Frage der Kinderaussagen und -Lügen. Ich werde also jetzt nach den einleitenden theoretischen Bemerkungen übergehen zu den Aussagen und dem sie begleitenden Bewußtsein selbst.

Um vor allem diesen letzteren für uns wichtigen Punkt näher zu erläutern, ist es gut auch einmal auf die Verhältnisse bei der fremden Aussage zurückzugreifen, wo es sehr deutlich gezeigt werden kann, daß ein solches Wahrheitsbewußtsein mitunter überhaupt nicht eintritt. Betrachten wir hier erst den normalen Vorgang an einem Beispiele. Jemand erzählt mir etwa: „Gestern ist das X-Haus in der Wilhelmstraße abgebrannt." Durch diese Worte werden in mir die entsprechenden Vorstellungen, die betr. Straße usw. angeregt und treten mit größerer oder geringerer Deutlichkeit ins Bewußtsein. Gewöhnlich ist diese Reproduktion

schon unmittelbar mit dem Hören vollzogen. Assoziativ werden nun, während der Reproduktion oder unmittelbar nachher, andere Vorstellungen erzeugt, also etwa die, daß ich in der Wilhelmstraße kein abgebranntes Haus gesehen habe oder etwa, daß ich gestern Feuerlärm gehört habe. Diese Vorstellungen führen nun, wenn auch nicht in einem bewußt vollzogenen logischen Urteile, so doch in einem Urteilsakte zu dem Bewußtsein der Unwahrheit oder der Wahrheit des Gehörten. Im ersteren Falle ist nicht etwa ein anfängliches Wahrheitsurteil infolge der nicht damit vereinbaren Vorstellung, daß ich kein abgebranntes Haus gesehen habe, ins Gegenteil umgeschlagen. Hier wird das Bewußtsein der Wahrheit oder Unwahrheit erzeugt durch den logischen Vorgang des Vergleichens. Stimmen die mitreproduzierten Vorstellungen mit den reproduzierten überein, so wird die fremde Aussage als wahr, umgekehrt als falsch beurteilt. Es sind dies also rein intellektuelle Vorgänge. In der weitaus größten Mehrzahl der Fälle ist der Hergang so, doch ist je nach der Schwierigkeit der Erzeugung der nötigen Assoziationen der Vorgang ein längerer oder ein kürzerer, und man kann daher in einigen Fällen nicht mehr davon sprechen, daß das Wahrheitsbewußtsein simultan die Reproduktion begleite. Es kann ja der Fall eintreten, daß nach und bei der Reproduktion der fremden Vorstellungen alle möglichen anderen Assoziationen geweckt werden, also etwa Wilhelmstraße — Reichskanzler — Reichstag usw., nur nicht diejenigen, die nötig sind zum Zustandekommen eines Wahrheitsbewußtseins oder Urteils. Man tut gut, sich diese Verhältnisse einmal in roher Weise schematisch durch eine Zeichnung klar zu machen. Es wird dies eintreten besonders leicht in zwei Fällen:

1. Bei fehlender auf den betr. Vorstellungsablauf gerichteter Aufmerksamkeit.

2. Bei einem überreichen Arbeiten der Phantasie.

Ein paar Beispiele, die wohl schon jeder an sich erlebt hat, mögen dies deutlich machen. Wird uns etwas ganz Gleichgültiges erzählt, während dessen unsere Aufmerksamkeit auf etwas ganz anderes gerichtet ist, so fassen wir es oft mit allen Einzelheiten auf, es kommt deutlich zum Bewußt-

sein, aber die fehlende Aufmerksamkeit läßt es gar nicht zu einem ins Bewußtseintreten der Assoziationsglieder, die das Wahrheitsbewußtsein oder die Ueberzeugung erst bilden können, kommen. Wir halten dann das Gehörte nicht für wahr, nicht für unwahr, und zweifeln auch nicht daran. Ein solches Ausfallen sehr nahe liegender Assoziationen in der Zerstreutheit zeigt sich bei der Vergeßlichkeit sehr oft. Man will z. B. ausgehen, sieht schwarze Wolken am Himmel, denkt, daß es wohl Regen geben würde, vergißt aber den Regenschirm. Ein anderer Fall, den wohl jeder schon erlebt hat, zeigt dies noch eklatanter. Man hört in zerstreutem abgelenkten Zustande den unglaublichen Erzählungen, vielleicht Aufschneidereien eines anderen zu, die bei einiger Aufmerksamkeit zum Widerspruch und dem Urteil „unwahr" treiben müßten. Die Erzählung wird, wie ja das Erinnerungsbild zeigt, in allen Einzelheiten aufgefaßt, aber es kommt in der Zerstreutheit infolge des Fehlens der notwendigen Vorstellungen gar nicht zu einem Urteile. Denn wenn man sich hinterher mit voller Aufmerksamkeit wieder der Erzählung in der Erinnerung zuwendet, dann wundert man sich, daß man dem Erzähler nicht sofort widersprochen hat. Ebenso verhält es sich, wenn uns etwas erzählt wird, was die ganze Psyche mächtig anregt, sie zu allen möglichen Vorstellungen bewegt, nur nicht zu den, die das Wahrheitsbewußtsein erzeugen.

Man wird sich vielleicht gewundert haben, daß ich die Verhältnisse bei der fremden Aussage so eingehend erörtert habe, doch wird sich jetzt im weiteren Verlaufe der Untersuchung zeigen, daß sie in einigen Fällen der eigenen Aussage, insbesondere aber bei der kindlichen Aussage, ganz analoge sind. Um nun die Darstellung möglichst klar zu gestalten, will ich nur ein bestimmtes Verhältnis, unter dem eine Aussage gemacht wird, herausgreifen und zwar das, welches uns bei unsern Untersuchungen am nächsten liegt, nämlich die Aussage über Erinnerungsbilder, und dann auf die frei erfundene Aussage, phantastische Erzählung usw. eingehen. Daß schon an und für sich das Erinnerungsbild nur sehr wenige Elemente des der Wahrnehmung zugrunde liegenden Objektes enthält, ist ja schon durch die Sternschen und andere Versuche zur Genüge bewiesen. Es werden nun

bei der Aussage über diese Erinnerungsbilder durch bestimmte äußere Anreize, gewöhnlich Fragen, die behaltenen Vorstellungen des sog. „potentiellen Wissens" geweckt und reproduziert. Zugleich hiermit aber werden auch die anderen Assoziationsglieder mitreproduziert. Wie entsteht nun das Bewußtsein über die Wahrheit oder Unwahrheit der Aussage, der sog. persönliche Index bei der Kemsiesschen Einteilung? Der Hauptfaktor hierbei, der bei der fremden Aussage nicht mitspielt, ist die Qualität der Vorstellungen selbst. Sind die Vorstellungen, vielleicht weil der zugrunde liegende Vorgang noch nicht lange her ist, oder wegen der Lebhaftigkeit des Vorganges selbst sehr lebhaft, so wird natürlich das Reproduzierte — wieder in einem Urteilsvorgange — sehr leicht für wahr gehalten und umgekehrt. Gewöhnlich aber tritt, wie Kemsies andeutet, ein Vergleichen der reproduzierten mit den mitreproduzierten Vorstellungen ein, deren Resultat dann gewöhnlich das Urteil oder die Ueberzeugung ist, das, was ich sage, ist wahr, falsch oder zweifelhaft. Den Inhalt des Wahrheitsbewußtseins bilden natürlich die betreffenden Vorstellungen selbst in ihrer Verknüpfung in einem Urteil, so wie es oben schon dargelegt ist. Es werden dann die Vorstellungen, deren Existenz nicht durch mit ihnen unvereinbare mitreproduzierte Vorstellungen vernichtet wird (die zu einem Bewußtsein der Unwahrheit führen), motorisch in Sprachbewegungen mit dem Bewußtsein „wahr" umgesetzt. Das ist der schematische Vorgang bei einem überlegten, sozusagen idealen, Aussagen. Die Tabelle von Kemsies aber hat schon gezeigt, daß dieser Fall nur ein seltener unter vielen anderen möglichen ist. Ich will gleich den andern extremen Fall anführen. Es ist der, daß die durch Fragen über Erinnerungsbilder reproduzierten Vorstellungen sich sogleich ohne Vergleichungs- usw. Vorgang motorisch in Sprachbewegungen umsetzen. Es ist klar, daß dann ein Bewußtsein über die Wahrheit der Aussage entweder erst während der Aussage selbst oder nach der Aussage eintritt. Zwischen diesen beiden Extremen liegen dann alle die Fälle, die gewöhnlich eintreten.

Wenn wir uns das wieder an einem Schema klar machen, so sehen wir, daß der letztere Fall fast genau derselbe ist, wie bei der fremden Aussage. Ich bitte aber nochmals, dieses

Schema eben auch nur als ein Schema aufzufassen. In Wirklichkeit wickelt sich der Vorgang nicht so glatt ab. Wir können aber sagen, daß in den meisten normalen Fällen das Wahrheitsbewußtsein, die Ueberzeugung, der Aussage vorher oder parallel geht. Es behält also die Kemsiessche Tabelle in der weitaus größten Mehrzahl der Fälle ihre Gültigkeit. Es kann jedoch ebenso, wie bei der fremden Aussage, dieses Wahrheitsurteil oder die Ueberzeugung ausfallen. Dieses kann wieder durch dieselben Faktoren wie vorhin geschehen. Es sind:

1. Das Fehlen der Aufmerksamkeit.
2. Das überreiche Arbeiten der Phantasie.

Es ist ohne weiteres klar, daß zum deutlichen Bewußtwerden, des — man verzeihe die Tautologie — Bewußtseins der Wahrheit oder Unwahrheit oder des Zweifelns die Richtung der Aufmerksamkeit auf den Vorstellungsablauf ganz dieselbe Rolle spielt wie bei der fremden Aussage. Erstens, weil durch die Aufmerksamkeit leichter die nötigen Assoziationsglieder — wie oben ausgeführt — überhaupt erzeugt werden und daß diese dann zweitens sich mit größerer Deutlichkeit im Bewußtsein bemerkbar machen und durch die einheitliche innere Auffassung zu dem Wahrheitsbewußtsein führen. In zerstreutem Zustande redet man oft Dinge, wie man sagt, „so daher", über die man sich selbst nicht klar geworden ist, und die man, wenn man sich genau hinterher prüft, weder für wahr noch für falsch gehalten hat, ja bei denen man sich auch nicht einmal die Mühe des Zweifelns gemacht hat. Denn man behauptet in dem einen Augenblick Dinge, die man im nächsten schon widerruft, was nicht so leicht möglich wäre, wenn ein volles Bewußtsein der Wahrheit oder Unwahrheit die Aussage begleitet hätte.

Ich komme nun zum zweiten Faktor. Die Lebhaftigkeit der Vorstellungen, die ja das Charakteristikum des phantasievollen Vorstellungsverlaufes ist, bewirkt in der Regel, daß diese Vorstellungen sich viel rascher, ja man kann sagen, sofort motorisch in Sprachbewegungen umsetzen. Wie ja das Sprichwort sagt: Wovon das Herz voll ist, läuft der Mund über. Diese Vorstellungen werden dann wieder in rascher Folge von anderen abgelöst, und so ist es schon wegen der Enge des Bewußtseins psychologisch nicht gut möglich, daß ein Wahr-

heitsurteil parallel geht. Wir dürfen aber, wie später näher ausgeführt wird, das begleitende e m o t i o n a l e Element nicht mit Wahrheitsbewußtsein, mit Ueberzeugung verwechseln, wie es sehr leicht geschieht und auch geschehen ist. Auch dieses läßt sich am Schema leicht klar machen.

Diese beiden Faktoren spielen nun bei dem k i n d l i c h e n S e e l e n l e b e n eine bedeutend größere Rolle als bei dem des Erwachsenen, und damit komme ich zu einem wesentlichen Zwecke meiner Untersuchung, nämlich einen Beitrag zu liefern zur Psychologie der Kinderaussage. Es ist erstens die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf den eigenen Vorstellungsablauf zu konzentrieren, bei Kindern nicht so entwickelt. Zweitens spielt das Phantasieleben beim Kinde auch eine ungleich größere Rolle als beim Erwachsenen. Es besteht im allgemeinen bei der Kinderaussage die Tendenz, nicht lange mit Aufmerksamkeit bei einer Vorstellung, etwa in dem Falle der Aussagen über Erinnerungsbilder — lange zu verweilen, sondern diese setzen sich fast sofort motorisch schon in Sprachbewegungen um, und das Kind wendet dann wieder ganz andern auftauchenden Vorstellungen seine Aufmerksamkeit zu. Man kann sehr gut bei Kindern beobachten — wie ich es bei einem fünf Jahre alten Mädchen getan habe — daß, wenn man ihre phantastische Erzählung durch die Frage „ist das wahr?" unterbricht, sie ganz deutlich stutzen, dann lange nachdenken und e r s t j e t z t ein Ueberlegen, Urteilen, wodurch eben das Wahrheitsbewußtsein erst entsteht, vornehmen. Dieses wird dann wohl gewöhnlich b e j a h e n d ausfallen, da das Kind d a n n die Lebhaftigkeit seiner Vorstellungen mit objektiver Wahrheit verwechselt, so wie es Dr. Schäfer näher ausgeführt hat. So verhält es sich auch in dem in den Sitzungen schon besprochenen Fall aus Kellers „Grünem Heinrich".

Als der Knabe einmal zu Hause einige unanständige Worte fast ganz unbewußt vor sich hersagt, wird er von einer gerade anwesenden Freundin seiner Mutter gefragt, woher er diese Worte habe. Ganz assoziativ nennt er die Namen einiger Schulkameraden, die er fast gar nicht kennt. Er beschäftigt sich aber gar nicht weiter mit dem Vorfalle und hat ihn fast schon vergessen, als es einige Zeit später zum Verhör kommt. Es wird mit den genannten Knaben in des jungen Kellers Gegenwart eine peinliche Untersuchung angestellt und Keller

aufgefordert, den Vorgang zu erzählen. Durch die Fragen des Lehrers angeregt, erfindet der Knabe einen ganzen Roman, voll der unglaublichsten Abenteuer. Es wird ihm trotzdem Glauben geschenkt, und die Knaben erleiden eine empfindliche Strafe. Man kann sich beim Nachlesen dieser Erzählung des Knaben von deren ungewöhnlich großen phantastischen Lebhaftigkeit überzeugen. Die ganze Psyche des Knaben ist mit dem Reproduzieren der auf sie einstürzenden Phantasievorstellungen so beschäftigt, daß es zu den Vorgängen, die ein Wahrheitsbewußtsein hervorbringen könnten, überhaupt nicht kommt. Es ist hierzu gewissermaßen keine „Zeit“ und auch kein „Platz“ im Gehirn dafür. Keller schreibt nun zwar, daß er selbst beim Erzählen des Märchens daran geglaubt habe, doch ist es mehr als wahrscheinlich, daß Keller erst später diesen „Schluß“ machte, daß er es geglaubt hätte, da ihm sonst seine Handlungsweise unbegreiflich gewesen wäre. Es ist dies auch deshalb wahrscheinlich, weil Keller selbst dann erzählt, daß das einzige, was er gefühlt hätte, die Befriedigung gewesen wäre „über das schön abgerundete seines schöpferischen Werkes“. Er erlebte also seine eigene Erzählung genau so, wie er die Erzählung erlebt hätte, wenn er sie von einem anderen gehört hätte, nur mit dem Zusatz der Freude darüber, daß er selbst diese schöne Dichtung reproduzierte, so wie wir ein Kunstwerk, z. B. ein Drama, erleben, ohne überhaupt ein Urteil über dessen Wahrheit (nicht: Wirklichkeit) zu fällen. Später, als er ernüchtert zu einem Urteile kommt, empfindet er dann die heftigsten Gewissensbisse.

Es ist bisher immer behauptet worden, daß die Phantasielügen, besonders bei Kindern, gewöhnlich mit dem Bewußtsein der Wahrheit des Erzählten gemacht werden. Es ist dies aber besonders bei der lebhaften kindlichen Phantasielüge nur in einzelnen Fällen der Fall. Wir können also im großen und ganzen sagen, daß die sog. „Phantasielügen“ der Kinder nicht als eigentliche Lügen zu betrachten sind.

Ich habe nun, zur Klarheit der Darstellung, was wohl allen schon aufgefallen ist, einen scheinbar sehr wesentlichen Faktor nicht berücksichtigt. Es mag wohl, wie schon oben angedeutet, jemand sagen: „Ja, ich habe ja meistens gar kein bestimmtes Bewußtsein der Wahrheit oder Unwahrheit, sondern ich habe nur das Gefühl, daß mein Ausgesagtes

wahr oder unwahr ist. Es liegt hier die Tatsache zugrunde, daß man gewöhnlich Vorstellungen, die noch nicht klar und deutlich ins Bewußtsein getreten sind, mit Gefühlen verwechselt. Allerdings spielen hier auch wichtige emotionale Elemente eine Rolle und zwar meistens als Ausdruck des größeren oder geringeren Grades, in dem der Gegenstand jemanden interessiert. Diese haben auch den größten Einfluß auf das Wahrheitsbewußtsein, auf die Ueberzeugung, wie ja der alte Spruch sagt: „Quae volumus, ea credimus libenter". Dieses Wollen, dieses Gefühl des Begehrens, das ich eventuell bei der eignen Aussage habe, daß der Inhalt des Ausgesagten mir angenehm oder förderlich ist, ist das hauptsächliche begleitende emotionelle Element. Und dieses ist von dem größten Einflusse darauf, ob wir eine eigene Aussage für wahr oder unwahr halten. Die Selbstbeobachtung hat dies wohl jedem schon gelehrt. So kommt es vor z. B., wie Dr. Lipmann hier schon erwähnte, daß ein anfänglich negatives Wahrheitsbewußtsein durch den wiederholt einwirkenden Wunsch, daß es doch wahr sein möge, in ein positives umschlägt. Der umgekehrte Fall ist noch häufiger. Von besonders großem kausalem Einflusse ist dieses emotionale Element bei Kindern, die sich ja meistens nur nach dem richten, was ihnen ihr Gefühl sagt und nicht ihr Verstand. So sind meines Erachtens die meisten Lügen von sehr kleinen Kindern mit einem positiven Wahrheitsbewußtsein verknüpft. Es zeigt sich dies sehr deutlich an den von Dr. Schäfer hier mitgeteilten Fällen der Lügen sehr kleiner Kinder. —

Man muß sich aber trotz alledem hüten, diesen emotionalen kausalen Faktor mit dem Wahrheitsbewußtsein selbst zu verwechseln. Diese Gefühle haben eben nur bestimmenden Einfluß auf den Vorstellungsablauf und hierdurch auf das Wahrheitsbewußtsein. Ich komme nun zurück zu dem Einwand der hier mitwirkenden unbewußten Vorstellungen, die sich zu einem Bewußtsein, dem Wahrheitsbewußtsein, resultieren sollen. Ich will hier nicht auf den Streit der Psychologen eingehen, ob wir überhaupt von unbewußten Vorstellungen sprechen dürfen. Wenn man sich das oben ausgeführte vergegenwärtigt, daß das Wahrheitsbewußtsein nicht aus seinen Elementen als

etwas psychisch neues, Drittes, resultiert, sondern eben nur durch die Elemente selbst in ihrer besonderen Verknüpfung durch die innere Auffassung gebildet wird, so ist es ganz klar, daß das Wahrheitsbewußtsein ganz denselben Grad der Bewußtheit haben muß, wie die es bildenden Elemente, die Vorstellungen. Vor allem möchte ich darauf hinweisen, daß, wenn auch die Vorstellungen, die ein Wahrheitsbewußtsein bilden können, in einem geringeren Grade von Bewußtsein vorhanden sind, sie doch eben ihrer geringen Bewußtheit halber meistens nicht einheitlich durch die innere Auffassung zum Wahrheitsbewußtsein verknüpft werden, da die Aufmerksamkeit gewöhnlich die Tendenz hat, nur mehr bewußte Vorstellungen einheitlich in einem primitiven Urteile aufzufassen. Wir können also — wenigstens ist das meine Ansicht — bei geringeren Graden von Bewußtsein nicht gut von einem Wahrheitsbewußtsein sprechen. Ich will also meine Behauptungen von vorhin auf die Fälle des deutlichen oder nahezu deutlichen Bewußtseins einschränken.

Ich persönlich halte aber dennoch dieses unbestimmte Bewußtsein nicht nur graduell sondern auch qualitativ von dem deutlichen Wahrheitsbewußtsein für verschieden. Genaueres läßt sich hier aber nicht sagen, da die Selbstbeobachtung uns bei allen den wenig bewußten Vorgängen sehr im Stiche läßt. Man kann da ja Behauptungen aufstellen, aber erweisen lassen sie sich nicht.

Ich will nun versuchen, im Rahmen meiner Darstellung über die Entstehung des Wahrheitsbewußtseins einen Beitrag zu liefern zur psychologischen Erklärung der objektiv falschen Aussage mit positivem Wahrheitsbewußtsein. Ich kann mich hier stützen auf experimentelle Untersuchungen, die von Frl. M. Borst und vollkommener von Frl. Oppenheim angestellt worden sind. Indem ich die Ergebnisse meiner theoretischen Untersuchungen auf die praktischen Ergebnisse der experimentellen Untersuchungen anwende, möchte ich ihre Richtigkeit wahrscheinlicher machen.

Hat man einen Gegenstand, ein Bild oder einen Vorgang gesehen, so hat man davon ein Gesamterinnerungsbild mit größerer oder geringerer sinnlicher Lebhaftigkeit. Tatsächlich besteht dies Erinnerungsbild meistens nur aus wenigen behaltenen Einzelheiten. Psychologisch aber sind es nicht allein

die gesonderten, behaltenen Einzelheiten, welche die Erinnerung ausmachen, sondern diese haben sich auch zu einer Einheit verschmolzen, die von den behaltenen Gliedern fast ebenso lückenlos gebildet wird, wie die Einheit des objektiven Bildes oder Vorganges. Es ist dies in hohem Maße bei dem ungeschulten Menschen, am meisten bei Kindern der Fall. Diese scheinbare Lückenlosigkeit führt nun in einem „Meinen", d. i. Urteilen dazu, diese scheinbare subjektive Lückenlosigkeit auch für objektiv zu halten, d. h. zu der landläufigen Meinung, daß man über ein Erinnerungsbild auch alles aussagen könnte. Diese Ueberschätzung liegt nun als dominierende Vorstellung den Aussagen zugrunde und ist die eigentliche Fehlerquelle für eine große Anzahl von Aussagen. Sie ist eben das Hauptelement des positiven Wahrheitsbewußtseins bei sehr vielen Aussagen, die objektiv falsch sind. Vor allem läßt sie das Ausgefallensein von Einzelheiten nicht zum Bewußtsein kommen und veranlaßt das logische Erschließen dieser Glieder. Sie erleichtert auch ganz besonders das Suggerieren von Vorstellungen. Es ist doch ganz klar, daß es bei einer falschen, durch die scheinbare Lückenlosigkeit hervorgerufenen dominierenden Vorstellung der guten Aussagefähigkeit es bedeutend näher liegt, in einem Urteilsakte diese Einzelheiten zu ergänzen oder sich suggerieren zu lassen als zu antworten „ich weiß es nicht" oder die Aufmerksamkeit mit größerer Energie auf den eigenen Vorstellungsverlauf zu richten, um dadurch etwaige doch noch behaltene Einzelheiten deutlich ins Bewußtsein zu erheben. Daß es sich so verhalten muß, haben die Versuche von Frl. M. Borst und besonders von Frl. Rosa Oppenheim ergeben. Es wurden in Zwischenräumen drei Serien von Bildversuchen, und zwar jedesmal mit anderen Bildern, gemacht. Nach jedem Versuche wurden die Kinder ganz genau auf ihre Fehler usw. und auf ihr beschränktes Aussagevermögen aufmerksam gemacht. Es ergab sich nun von Versuch zu Versuch eine gewaltige Besserung der Aussagen, wie folgt: 1) 74 %, 2) 81 %, 3) 82$^1/_2$ %. Rosa Oppenheim betrachtet als Haupterklärungsgrund dieser Erzielbarkeit der Aussage die Uebung. Sie glaubt dies auch aus den Zahlen entnehmen zu können, da zuerst ein sehr großer Fortschritt, dann aber immer kleinere stattfanden. Die Uebung hier als den Hauptfaktor anzunehmen, dagegen scheinen

mir zwei Umstände zu sprechen. Erstens der, daß jedesmal andere Bilder verwandt wurden und zweitens die Tatsache, daß das Verhalten den Suggestivfragen gegenüber nicht proportional ist der sonstigen Verbesserung. Man sieht dies aus den Zahlen: 1) 50 %, 2) 60 %, 3) 72 %. Es würde ja, wenn die Uebung als Haupterklärungsgrund gelten könne, nötig sein, daß kein Kind vorher Aussagen über Erinnerungsbilder gemacht hätte, wo doch eigentlich kein Tag vergeht, ohne daß dieses geschieht.

Als nebensächlicheren Faktor betrachtet die Verfasserin den Umstand, daß die Kinder durch die Aufforderung, selbst ihre Fehler zu finden, angeleitet würden, an ihrer eigenen Leistung Kritik zu üben. Dies aber ist gerade der Hauptfaktor und nicht die Uebung des Aussagens. Es wurde in den Kindern die falsche dominierende Vorstellung von der absoluten Aussagefähigkeit, die eben durch die scheinbare Lückenlosigkeit erzeugt worden ist, weggeschafft und damit viele der oben angeführten Folgeerscheinungen. Insbesondere wurde die Wirkung der Suggestivfrage stark abgeschwächt. Die Hauptsache hierbei aber ist die, daß die Hauptfolge dieser falschen dominierenden Vorstellung, die schnellere und leichtere Bildung des positiven Wahrheitsbewußtseins beseitigt wird und daher die Aufmerksamkeit — ich will sagen — nicht eher ruht, als bis sie manche Vorstellungen des schlummernden Bewußtseins — um mit Lipps zu reden — über die Apperzeptionsschwelle gebracht hat. Es ist ja auch offensichtlich, daß, wenn sich schon ein positives Wahrheitsbewußtsein gebildet hat, die willkürliche Aufmerksamkeit nicht mehr so leicht auf den ferneren Vorstellungsablauf gerichtet ist und dadurch manche doch noch potentiell behaltene Einzelheit nicht reproduziert wird. Diese Erklärungsart paßt meines Erachtens leichter zu der Tatsache der auffallenden Verbesserung der zweiten Versuchsserie gegenüber der ersten, als die, sie als Uebungserscheinung aufzufassen.

XII. Aus den Verhandlungen des 27. Deutschen Juristentages über den fahrlässigen Falscheid.

Von

Walther Poppelreuter.

Es stand die Frage zur Diskussion: „Soll die Strafbarkeit der fahrlässigen falschen eidlichen Aussage im deutschen Recht beibehalten, im österreichischen Recht eingeführt werden?"

Referent ist Ober-Reichsanwalt Dr. Olshausen (Leipzig):

R. gibt eine Uebersicht über das Strafrecht der anderen Staaten bezüglich des fahrlässigen Falscheides und konstatiert, daß in allen Kulturstaaten überwiegend der fahrlässige Falscheid nicht strafbar ist. Olshausen erörtert nun die viel diskutierte Frage, ob sich der fahrlässige Falscheid begrifflich konstruieren läßt oder nicht. Er schließt sich Freudenthal an und bejaht die Frage aus folgendem Grunde: Die Worte des Gesetzes „nach bestem Wissen" bedeuten nicht lediglich, daß die Erklärung nach dem zurzeit vorhandenen besten Wissen, sondern daß sie nach bestmöglichem Wissen und möglichst gewissenhaft abgegeben sei. Diese Pflicht aber könne unachtsam, d. h. fahrlässig verletzt werden. Er führt nun weiter aus: „Es ist im Grunde nur ein einziger Punkt, auf den die Differenz sich zuspitzt, nämlich die Frage, ob das sogenannte schlummernde Bewußtsein überhaupt schon als ein Wissen bezeichnet werden kann, welches nur im Menschen ruht, aber noch nicht völlig geweckt, jedoch durch Anstrengung des Gedächtnisses, durch Nachforschen geweckt werden kann, weil es eben nur schlummert — oder ob man sagen muß, das sei überhaupt

kein Wissen. . . . Ich habe den entgegengesetzten Standpunkt eingenommen, und der wird auch von Birkenfeld vertreten. Es besteht, wie gesagt, nur diese Differenz; aber so interessant diese Frage wissenschaftlich ist, so glaube ich, werden wir hier nicht nötig haben, sie zu entscheiden und damit ist folgeweise auch gegeben, daß es nicht erforderlich ist, sich positiv darüber auszusprechen, wie denn die Konstruktion des fahrlässigen Falscheides, seine Möglichlichkeit überhaupt zugegeben, zu geschehen habe. . . . Stenglein meint im Anschluß an John, eine Fahrlässigkeit werde nur unter Strafe gestellt mit Rücksicht auf ihre Wirkung; es sei aber nicht möglich, die falsche Aussage selbst als das Ergebnis der Fahrlässigkeit zu bezeichnen, weshalb man die Wirkung, die der fahrlässige Falscheid im Rechtsleben hervorrufe, werde hinnehmen müssen." Es werden nun die praktischen Verhältnisse und besonders die Unterschiede vom wissentlichen Meineid erörtert. Es folgen dann statistische Angaben über Verurteilung wegen des fahrlässigen Falscheides, die zeigen, daß die Fälle der Bestrafung sehr zurückgegangen sind. Redner führt nun eine Reihe von praktischen Gründen an, die gegen die Strafbarkeit sprechen, weil in sehr vielen Fällen die Gefahr nahe liegt, daß der Meineid als fahrlässiger Falscheid und umgekehrt der Falscheid als Meineid bestraft wird. Es ist ungeheuer schwer, die Fahrlässigkeit zu begründen. Aus der Tatsache, daß eben objektiv etwas unrichtiges beschworen ist, darf niemals ohne weiteres gefolgert werden, es liege damit wenigstens eine fahrlässig strafbare Handlung vor. Solche Fälle aber ereignen sich ziemlich häufig und sind, soweit sie im schwurgerichtlichen Verfahren vorkommen, gar nicht zu korrigieren. Selbst von manchen Richterkollegien, nicht nur von Schwurgerichten, werden manche Verurteilungen wegen fahrlässigen Falscheides ausgesprochen, wo dieses nicht der Sachlage entspricht. Die Aufgabe ist so schwierig, daß auch das Urteil von Berufsrichtern ihr gegenüber häufig irrt. Wenn man sagt, der Inhalt einer beeidigten Aussage müsse der objektiven Wahrheit entsprechen, so ist klar, daß das nicht ganz richtig ist. Was objektive Wahrheit ist, läßt sich sehr schwer ermitteln und mit mathematischer Sicherheit kann es überhaupt nicht geschehen. Es kommt hiernach, da die objektive Wahrheit überhaupt nicht zweifellos zu ermitteln ist, darauf an,

festzustellen, was vom Standpunkt der wahrnehmenden Zeugen Wahrheit ist, während die sog. objektive Wahrheit soweit, wie überhaupt zu ermitteln ist, vielleicht eine andere war. Daß das schon ungemein schwierig ist, erhellt ohne weiteres. Es ist aber außerdem, um die Frage nach dem Vorliegen eines f a h r-lässigen Falscheides richtig beantworten zu können, erforderlich, sich gleichsam in die physische Beschaffenheit des Gehirns des Schwörenden — man sagt gewöhnlich: in seine Seele — hineinzuversetzen, um zu ermitteln, ob er nach seiner Individualität — in Berücksichtigung des Zeitablaufes — imstande war, durch Nachdenken seine Erinnerung so zu schärfen, daß er die Wahrheit im Sinne der von ihm seinerzeit gemachten Wahrnehmungen zu erkennen oder wiederzufinden vermochte. Das alles sind so schwierige Fragen, daß ich glaube, man wird, wenn nicht ein dringendes Bedürfnis für Aufstellung der Strafbarkeit vorliegt — und das dürfte zu verneinen sein — zu dem Ergebnis gelangen müssen, der fahrlässige Falscheid sei straflos zu lassen. Findet dieser Grundsatz Anwendung, so wird die Folge nicht nur sein, daß eine große Anzahl strafrechtlicher Untersuchungen, die doch ergebnislos verlaufen, überhaupt nicht eingeleitet werden, sondern daß anderseits auch, was noch schwerer wiegt, ungerechte Verurteilungen nach der einen oder andern Seite vermieden werden. Referent Olshausen schlägt nun vor, folgenden Satz anzunehmen:

„D i e f a h r l ä s s i g e f a l s c h e e i d l i c h e A u s s a g e i s t n i c h t u n t e r S t r a f e z u s t e l l e n."

Dieser Satz wird unter lebhaftem Beifall angenommen. Es wird hierüber die Diskussion eröffnet.

Justizrat B e c k h (Nürnberg) erörtert einen praktischen Fall und all die praktischen Bedenken, die gegen die Strafbarkeit vorliegen und tritt lebhaft für die Aufhebung der Strafbarkeit ein.

Un.-Prof. D r. F i n g e r (Halle a. S.): Der Zeuge hat die Aufgabe, die dem Richter mangelnde eigene Sinneswahrnehmung in bezug auf gewisse, der Vergangenheit angehörige Tatsachen zu ersetzen; der Zeuge hat richtig über etwas auszusagen, was er in der Vergangenheit gesehen oder allgemeiner, was er mit Hilfe seiner Sinne wahrgenommen hat. Das, worüber der Zeuge aussagen soll, ruht im sog. potentiellen Wissen; der kgl. Oberreichsanwalt (Olshausen) gebrauchte den Ausdruck

„schlummerndes Bewußtsein“. Der Zeuge muß sich, will er seiner Zeugenpflicht entsprechen, klar machen, was habe ich in der Vergangenheit gesehen, und nachdem er sich dieses in der Vergangenheit Wahrgenommene in seinem Innern klar gemacht hat, muß er es nach außen präzisieren, muß er es kund tun. Der Zeuge hat also eine doppelte Pflicht, erstens einmal in der Vergangenheit nachzuforschen, wenn ich mich so unwissenschaftlich ausdrücken darf, er hat die Pflicht, alles, was in seinem potentiellen Bewußtsein schlummert, in das aktuelle Bewußtsein zu erheben, und er hat zweitens dafür zu sorgen, daß seine Aussage in völliger Uebereinstimmung ist mit seinem gegenwärtigen aktuellen Bewußtsein. In diesen beiden Punkten kann dem Zeugen aber eine Fahrlässigkeit unterlaufen. Es kann ein Zeuge eine Vorstellung, die in ihm schlummert, dem sog. potentiellen Bewußtsein angehört, nicht in das sog. aktuelle Bewußtsein erheben, weil er sich nicht genügend anstrengt, und zweitens kann der Zeuge eine Aussage ablegen, die mit dem gegenwärtigen aktuellen Bewußtsein nicht übereinstimmt. Redner erörtert das an einem Beispiele, in dem man einer Zeugin eine Uhr vorlegt und diese, nach flüchtigem Betrachten, sie als die ihre bezeichnet, während eine genaue Betrachtung ihr das Gegenteil hätte zeigen müssen. So gehen viele Personen bei Aussagen vor. Ich habe das Ausgeführte nur hervorheben wollen, weil gesagt worden ist, daß mit den Motiven zum Entwurfe des Strafgesetzbuches irgend welche Momente, welche die Bestrafung des fahrlässigen Falscheides rechtfertigen, nicht hervorgehen und weil mir doch scheint, daß derartige und ähnliche Motive, wie die von mir erwähnten, sich wohl finden lassen.

Univ.-Prof. Dr. Löffler (Wien): Ich bin ebenfalls der Ansicht, daß sich eine Konstruktion des fahrlässigen Falscheides durchaus finden läßt. Es kommt oft vor, daß Zeugen so gleichgültig, so ohne Anstrengung ihrer Aufmerksamkeit ihre Aussagen machen, als ob sie von der Bierbank schwätzten und nicht als ob sie vor Gericht eine für einen Angeklagten so außerordentlich wichtige Tatsache bekundeten. Bei der Konstruktion der Fahrlässigkeit müßten wir ausgehen von einem Maßstabe, von einem Maße der Aufmerksamkeit und der Anstrengung, welches Maß nicht durchaus der Subjektivität des Betreffenden angepaßt ist, sondern von einem

wirklichen Durchschnittsmaße. Und in diesem Sinne könnte man sagen, objektiver Maßstab ist: was man in einem jeden Falle von einem Täter, und auch von demjenigen, der eine fahrlässige falsche Aussage macht, wenn man überhaupt die Fahrlässigkeit strafen will, *was man an normaler Aufmerksamkeit, was man an Gewissenhaftigkeit in der Abgabe der Aussage fordern muß.* Nun sind in betreff des Erinnerungsvermögens subjektive Verschiedenheiten außerordentlichster Art vorhanden; es sind die einzelnen Menschen sehr verschieden begabt, sowohl in der Fähigkeit, das, was sie einmal in ihr Bewußtsein aufgenommen, nun sich selbst zu reproduzieren, als auch in der Fähigkeit, das korrekt Reproduzierte richtig und treffend zum Ausdruck zu bringen. Den subjektiven Maßstab an den einzelnen anzulegen bei Bewertung der Fahrlässigkeit, die er in der Reproduktion sich hat zuschulden kommen lassen, ist unmöglich; es ist kein Richter der Welt imstande, sich im Fluge der Abhandlung so in das Seelenleben eines Menschen hineinzudenken, daß er sagen könnte: Wenn du diejenige Aufmerksamkeit, der du gewiß fähig bist, angewandt hättest, so hättest du die Wahrheit sagen können. Wir sind nur in der Lage, den objektiven Durchschnittsmaßstab, den Maßstab normaler Menschen anzuwenden, und das ist im konkreten Falle ganz ungerecht gegenüber dem Aussagenden, weil wir ihn zu der Aussage *zwingen.* Wenn er sagt: „Ich bin nicht in einer zu der Aussage nötigen Aufmerksamkeit gewesen, bin Neurastheniker usw., dann sagen wir: Das ist keine Entschuldigung, du mußt aussagen! Wir können einen Menschen, den wir von Staats wegen zu einer bestimmten Tätigkeit zwingen, nur dafür verantwortlich machen, daß er nach seinem besten Wissen und Gewissen diese Tätigkeit erfüllt, und die

XII. Verhandl. d. D. Juristentages üb. fahrläss. Meineid. 4

Möglichkeit, auf sein bestes Wissen und Gewissen allein Rücksicht zu nehmen, ist uns nur gegeben, wenn wir auf eine Bestrafung des fahrlässigen Falscheides gänzlich verzichten.

Hofrat Dr. *Elsner* schließt sich dem an.

Privatdozent Dr. *Gerland* (Jena) führt eine Reihe von Punkten für die Strafbarkeit des fahrlässigen Falscheides an. Der Fehler liegt in der *Gesetzesanwendung* und nicht in dem *Gesetze* selbst. Herrn Prof. Löffler gegenüber möchte

ich mir eine Gegenfrage erlauben: „Wenn wir nun wirklich eine grobe subjektive Fahrlässigkeit des Zeugen feststellen können, wenn wir das tun, soll er dann nicht bestraft werden — soll wirklich, so der Ausgang des Prozesses abhängig ist von einer derartigen Aussage, der Zeuge dafür straflos ausgehen? Ich glaube, daß man von diesem Gesichtspunkt gewisse Bedenken nicht unterdrücken kann, die sich gegen eine vollkommene Straflosigkeit des fahrlässigen Falscheides ergeben.

Rechtsanwalt Dr. J. Hippe (Dresden): Ich stimme dem zu, daß die Bestrafung der fahrlässigen falschen Aussage wegfalle, möchte aber als Korrektiv beim Meineid mildernde Umstände eingeführt sehen. Der Redner tritt dann lebhaft dafür ein, daß dem Verteidiger im Vorverfahren die Einsicht der Akten gestattet würde.

Kammergerichtsrat Dr. Kroneker (Berlin) weist, obgleich er sich den Argumenten der Vorredner durchaus nicht verschließt, doch darauf hin, daß es gerade deshalb, weil wir so wenig von einem gesehenen Vorgang behalten und deshalb, um die der Möglichkeit nach beste Aussage zu machen, eine große Anstrengung der Aufmerksamkeit nötig ist, darauf hin, daß eben die Strafbarkeit ein gutes Mittel ist, den Zeugen zu dieser Anstrengung zu veranlassen. Es muß verhindert werden, daß ein Zeuge auf Grund oberflächlicher Eindrücke sehr bestimmt aussagt.

Nach Schluß der Diskussion wird der Antrag des Berichterstatters angenommen, daß die fahrlässige falsche Aussage vor Gericht nicht unter Strafe zu stellen sei.

Ich möchte nun die Ergebnisse dieser Verhandlung vom psychologischen Standpunkt aus zusammenfassen und dabei auf ein wichtiges, bei der Verhandlung nicht betontes Moment hinweisen. Wie ich in dem vorangehenden Aufsatze dargelegt habe, führt bei den ungeschulten Menschen die Ueberschätzung der eigenen Aussagefähigkeit sehr leicht zu einem positiven Wahrheitsbewußtsein. Hat nun der Zeuge dieses Bewußtsein, daß das Ausgesagte der Wahrheit entspräche, dann ist es doch

ganz klar, daß er es für gewöhnlich unterläßt, weiter seine Aufmerksamkeit anzustrengen, um etwaige Vorstellungen des potentiellen Bewußtseins, die die Aussage verbessern können, zu reproduzieren. Man kann da nicht gut von einer Fahrlässigkeit sprechen, da der Zeuge doch gewöhnlich glaubt, daß seine Aussage wahr sei. Man müßte sonst bei einem Zeugen die psychologische Bildung voraussetzen, daß er nämlich ganz genau wüßte, daß man eben auch falsche Aussagen machen kann mit dem Bewußtsein, daß sie wahr sei, und daß eine Aufmerksamkeitsanstrengung die Aussage verbessere. Erst dann, wenn der Zeuge ganz genau wüßte, daß es mit seinem Wahrheitsbewußtsein sich so und so verhält, und dann unterließe, die Aufmerksamkeit anzustrengen, könnten wir von einer Fahrlässigkeit sprechen. Das ist aber bei den meisten Menschen eben nicht der Fall.

Es wäre also eigentlich das Gesetz der Strafbarkeit vollständig einwandsfrei, wenn es dem Richter gelänge festzustellen:

1. Eine Fahrlässigkeit überhaupt, und

2. daß die Fahrlässigkeit den Grund gebildet hat zur falschen Aussage.

Ein Zeuge, der sein Gedächtnis nicht angestrengt hat, hätte vielleicht auch bei größter Anstrengung doch keine wesentlich andere Aussage gemacht. Man kann aber eine Fahrlässigkeit nur hinsichtlich ihrer Wirkung unter Strafe stellen.

Dennoch würde man alle diese Schwierigkeiten mit in Kauf nehmen können, wenn ein dringendes praktisches Bedürfnis vorläge, d. h. wenn bei der Straflosigkeit der fahrlässigen falschen Aussage im allgemeinen derartig schlechte Aussagen gemacht würden, daß ein wesentliches Fundament der Strafrechtspflege, die Zeugenaussage, erschüttert werde, wie man es theoretisch sagen könnte. Es hat sich aber in allen Kulturländern, wo der fahrlässige Falscheid nicht strafbar ist, ein Bedürfnis der Strafbarkeit nicht ergeben.

Die sexuelle Aufklärung der Jugend.

Veröffentlichungen des Vereins für Schulgesundheitspflege zu Berlin.

III. Der Standpunkt des Pädagogen.

Von

Ferdinand Kemsies.

Unsere Beobachtungen über das Sexualleben der Kinder lassen keinen Zweifel darüber, daß der heranwachsende Mensch auf allen Stufen seiner Entwicklung Vorstellungen von seinem eigenen Geschlecht erwirbt, daß er die Organe desselben in ihrer Eigenart erkennt und über ihre Funktion genauere Aufklärung sucht; es kommt leider häufig vor, daß er mit ihnen Mißbrauch treibt. Auch über die körperliche und seelische Konstitution des andern Geschlechts und die Fortpflanzung der Tiere, sogar des Menschen, werden im Laufe der Kinder- und Entwicklungsjahre Anschauungen und Vorstellungen gesammelt. Eine Belehrung der Jugend über geschlechtlich-hygienische Dinge und die Entstehung des Menschen, eine Idealisierung des Geschlechtstriebes findet in der Regel nicht statt. Unwissende Kinder gibt es trotzdem nur als Ausnahmen.

Man überläßt die Kinder ihrem eigenen Spürsinn und Gedankengange; man überläßt sie dem Unterricht anderer Kinder, der Dienstboten oder schlechter Subjekte; man überläßt sie selbst der brutalen Herrschaft des sexuellen Triebes und der Verführung. Der Erzieher sucht höchstens die natürlichen Folgen der Unterlassung, deren er sich in dieser Richtung schuldig macht, zu verhindern. Das bisherige Schweigesystem der Erwachsenen trägt deshalb die Schuld an der vorzeitigen Erweckung oder an der Entartung der Sinnlichkeit, an der Unkeuschheit der Gedanken- und Gefühlswelt vieler Kinder, an geschlechtlichen Verirrungen der Jugend und vorzeitigem Geschlechtsverkehr.

Darf man auch die Wirkungen der Belehrung und hinzutretender erzieherischer Einflüsse nicht zu hoch einschätzen, so sind doch jedenfalls die guten Folgen derselben oft nicht zu verkennen. Bei noch nicht verdorbenen Kindern wird die mit den Jahren steigende Neugier, die den ganzen psychischen Mechanismus in Erregung versetzt, in richtiger Art befriedigt, die Erregung gedämpft und eine Warnungstafel vor der Selbstbefleckung errichtet. Bei verdorbenen Kindern werden hemmende und heilende Faktoren ausgelöst, die sich schnell wirksam erweisen. Beide Behauptungen stützen sich auf pädagogische Einzelerfahrungen.

Damit scheint die prinzipielle Seite der Sache: ob eine Aufklärung pädagogisch erwünscht ist? in bejahendem Sinne erledigt, ihre Durchführbarkeit hängt von der Beantwortung der weiteren Fragen ab: was? wie? wann? von wem? soll aufgeklärt werden.

Das was? wann? wie? läßt sich leicht allgemein skizzieren. Es soll über die Entstehung des Menschen in einer der Wahrheit nahekommenden Weise gesprochen werden, und eine prophylaktische Warnung vor der Unkeuschheit in Gedanken, Gefühlen oder Worten, sowie vor jeder Form der Selbstbefleckung hinzugefügt, es sollen die Folgen der letzteren angedeutet werden. Das alles in einer allmählich aufbauenden, dem jeweiligen Verständnis der Kinder angepaßten Weise, von früher Jugend an bis zur Erreichung der Pubertät. Schwieriger klingt die Frage: von wem? In der Literatur finden sich verschiedene Standpunkte vertreten. Während die Aerzte die Belehrung den Eltern und Lehrern zuschieben möchten, findet man bei Lehrern oft den Arzt oder die Eltern als Vertrauenspersonen bezeichnet.

Es ist bekannt, daß die Erörterung der Befruchtungsvorgänge und des embryologischen Prozesses im Schulunterricht bereits eine Forderung der Pädagogiker des 18. Jahrhunderts war: Rousseau, Salzmann, Basedow, Wolke. Es ist auch bekannt, daß sie in ihren Forderungen zu weit gingen, wollte man doch nicht nur die Geburt eines Menschenkindes im Bilde vorführen, sondern verlangte ernsthaft, die Mutter müsse im Kreise ihrer Kinder gebären. Wenn jene Männer und verschiedene medizinische Autoritäten wie Barth, Tissot, Frank keine Resonanz für ihre Vorschläge im großen Publi-

kum fanden, so lag es daran, daß man die Belehrung vielfach für wenig nutzbringend ansah; es lag aber auch an solchen pädagogischen Uebertreibungen.

In neuerer Zeit mehren sich die Stimmen für eine Belehrung innerhalb der Schule. Günstige Erfahrungen, die Mütter bei jüngeren Kindern gemacht haben, sprechen dabei mit. Die Kinder werden durch die Aufklärung verständiger und anständiger. Sie nehmen die unsaubern Mitteilungen ihrer Schul- und Spielgefährten und der Dienstboten nicht an, sie weisen sie von sich ab und teilen es den Eltern mit. Andererseits erfährt die Liebe und Verehrung der Mutter nicht nur keine Beeinträchtigung, sondern eine merkliche Steigerung. Doch die Mütter oder Väter besitzen nicht immer die erforderliche pädagogische Geschicklichkeit und lehnen den Auftrag ab. Die Erfahrungen der Schulmänner klingen dagegen durchaus ermutigend. Direktor Cauer-Düsseldorf ließ, nachdem die Zustimmung der Eltern eingeholt war, vor Abiturienten einen Vortrag über Sexualhygiene halten, der die beste Wirkung auf die ins Leben tretenden Jünglinge ausgeübt hat. Aehnlich könnte man an allen Anstalten, höheren wie niederen, den abgehenden Schülern eine angemessene sexuelle Belehrung auf den Weg geben. Das entscheidende Wort in der Angelegenheit kann nur auf Grund praktischer Versuche gesprochen werden, zu denen Matthias in der Monatsschrift für höhere Schulen Anregung gibt. Es sei gestattet, meine eigenen hier anzuführen.

Mehrere Fälle von mutueller und Auto-Onanie bei Sextanern und Tertianern, zu deren Unterdrückung Ermahnungen und Belehrungen mit Erfolg angewendet wurden, bestärkten mich in dem Vorhaben, einmal im Klassenunterricht Zusammenhängendes über die Fortpflanzung und Entwicklung der höheren Tiere und sexuell-hygienische Dinge einzuflechten.

Zunächst bereitete ich die Schüler der Quarta und Tertia durch Besprechung der ungeschlechtlichen Vermehrung niederer Lebewesen, der Bestäubungsvorgänge bei den höheren Pflanzen, der Aussenbefruchtung bei den Fischen, sowie der Entwicklung des Fischeies im laufenden Unterricht gehörig vor. Es wurde der Satz abgeleitet: „Jedes Lebewesen stammt von einem gleichen Lebewesen ab;" auch wurden die Worte Vaterschaft, Mutterschaft und

Geburt benutzt. Diese Gegenstände waren den Schülern zum größten Teile geläufig, denn sie werden schon in Sexta behandelt. Trotz außergewöhnlicher Aufmerksamkeit und größtem Interesse, die sie deutlich an den Tag legten, benahmen sich die Tertianer ernst und unbefangen, so daß ich den Mut gewann weiterzugehen. Sie sahen offenbar ein, daß es sich um natürliche Vorgänge handelt, die mit wissenschaftlichem Geist und sittlichem Ernst behandelt werden sollen. Ganz anders die Quartaner, unter denen sich mehrere alberne Jungen befanden, die sich sofort verständnisvoll anstießen und durch verschmitztes Lächeln verrieten, daß sie wohl Bescheid wüßten und gespannt wären, wo ich eigentlich hinaus wollte.

Nach der Vorbelehrung sondierte ich im Einzelverhör den status psychicus der Tertianer durch folgende Fragen: 1. ob sie wüßten, wohin ich mit meinen Belehrungen ziele? 2. ob sie glaubten, daß die Zeit für sie gekommen sei, etwas Näheres über die Entstehung des Menschen zu hören? 3. ob sie bereits etwas von anderer Seite (Eltern, Schülern, Dienstboten) darüber gehört oder sich eine eigene Meinung gebildet hätten? 4. ob sie von Unkeuschheit und geschlechtlichen Verirrungen bei Schülern Kenntnis hätten? 5. ob sie gelegentlich Beobachtungen an Tieren gemacht hätten? 6. ob sie die Belehrungen lieber von den Eltern oder vom Lehrer, resp. Arzt empfangen wollten?

Die Antworten fielen in bezug auf die erste Frage einstimmig aus. Einige, und zwar kräftig entwickelte Knaben im Alter von 14—15 Jahren wollten jedoch noch einige Jahre auf Belehrung warten, obwohl sie schon manches gehört und auch gesehen hätten. Die meisten, und darunter schwächliche Knaben, hielten die Zeit bereits für gekommen, Belehrungen zu empfangen; sie seien über vieles, wenn auch vielleicht nicht richtig, orientiert. Eine Bestätigung für den alten Satz: „omnis masturbator mendax" lieferte einer, der schon viele Mitschüler aufgeklärt und verführt hatte, indem er jetzt zu jung für solche Belehrung sein wollte. Jedenfalls hielten alle Schüler die Eltern nicht für die geeigneten Mittelspersonen, sondern sprachen unumwunden aus, den Lehrer, resp. den Arzt vorziehen zu wollen.

Nachdem ich auf diese Weise den Kontakt zwischen der Klasse und mir hergestellt hatte, ging ich in der folgenden

Stunde zur Beschreibung des Hühnereies und seiner Entwicklung über, um im Anschluß daran das Auftreten eines Eierstocks und die Notwendigkeit der Innenbefruchtung zu erwähnen, sowie die Ausstoßung lebendiger Jungen bei den Säugetieren. Dieser methodische Lehrgang wird von allen Schriftstellern gutgeheißen.

Ich habe mich gehütet, den Vorgang der Begattung und die Einrichtung der Begattungsorgane auch nur andeutungsweise hineinzuziehen, es genügt für unsere Zwecke vollauf, wenn man von einer Vereinigung der männlichen und weiblichen Zellen, wie bei der Blütenbestäubung, spricht. Ich halte die Vorschläge von Lischnewska, den Kindern der Volksschule im 5. und 6. Schuljahre die Darstellung des Begattungsvorganges bei den Säugetieren und ihrer embryonalen Entwicklung zu geben, sowie den Vorgang der Geburt zu schildern, für pädagogisch ungeheuerlich und gewiß noch nicht in der Praxis erprobt.

Die naturwissenschaftlichen Belehrungen ohne weitere Zusätze sind an sich noch nicht sexuell-hygienisch oder sexuell-ethisch zu nennen. Sie besitzen unter Umständen keinen heilpädagogischen Wert, im Gegenteil ihr Wert kann angezweifelt werden. Es wird nicht wenige geben, die diesen „Wahrheitsfanatismus" als unangebracht und schädlich bezeichnen. Da wollen wir nicht übersehen, daß jene Besprechungen doch die notwendige Basis für alles weitere abgeben, und Gelegenheit bieten, vor Kindern in einwandfreier Weise, die alles Schmutzige und Lüsterne ausschließt, das Problem der Zeugung zu behandeln.

Hygiene und Ethik folgen nach.

Die weiteren Vorgänge im Griffelkanal der Pflanzen und im Fruchtknoten bis zur vollendeten Befruchtung werden in unteren Klassen an der Hand von Abbildungen beschrieben und gezeichnet. Als Folge der Befruchtung erscheint die Entstehung des Keimlings mit seinen primitiven Organen und mag etwa an einer Bohne oder Erbse veranschaulicht werden. Nun sollte auch hier schon ein Hinweis auf analoge Vorgänge in der höheren Tierwelt nicht fehlen, und hygienische Winke mögen sich schon hier an diesen Hinweis knüpfen. Man wird einem Sextaner bei Gelegenheit, wenn die Staubgefäße als männliche, die Stempel als weibliche Organe bezeichnet wer-

den, sagen dürfen, daß diese Organe, um sie ihrer Bestimmung zu erhalten, sorgfältig behütet werden müssen. Man wird, wie Herm. Cohn verlangt, die Warnung anschließen: Merkt euch, jede Berührung der Geschlechtsteile ist dem Körper schädlich. Ganz besonders schädlich und schimpflich ist die gegenseitige Berührung der Geschlechtsteile, indem die eigene Gesundheit und die des andern dadurch geschädigt wird. Man wird diese Sätze ebensogut bei Gelegenheit von Gesundheitsregeln in jeder andern Stunde geben können. Ich habe das in mehreren Klassen getan, die Schüler waren zunächst erstaunt über die ihnen unerwartete Heranziehung einer solchen Vorschrift, begriffen aber sofort nicht nur die Nützlichkeit der Warnung, sondern ahnten instinktiv die ganze Tragweite derselben.

Ich möchte glauben, daß das gesetzte Benehmen meiner Obertertianer zum Teil auf jene ernsten Belehrungen zurückzuführen ist. Das Vertrauen zum Erzieher wurde größer. Sie scheuten sich nicht, mich nach der Lehrstunde über die Folgen geschlechtlicher Verfehlungen zu befragen. Und die Quartaner, die anfänglich keine geeigneten Versuchspersonen zu sein schienen, nahmen in der folgenden Stunde, wo die Belehrung fortgesetzt wurde, eine ernste Haltung ein. Die Tertianer erkannten aus eigenem Antrieb, daß ihnen zu rechter Zeit in rechter Weise wichtige Mitteilungen gemacht seien. Ich bin daher mit dem Ergebnis meiner ersten Versuche durchaus zufrieden.

Trocken und dürr, rein naturwissenschaftlich und hygienisch, soll das aufklärende Wort nicht sein, es soll einem größeren Gesichtskreis angeschlossen werden und kann eine persönliche Note erhalten. Die Entstehung und Vermehrung des Lebens auf unserm Planeten ist an organische Vorgänge geknüpft, die zur Entstehung und Entwicklung unseres geistigen und sittlich-religiösen Lebens Beziehung haben. Der Strom des Lebens, der sich durch die Räume und Zeiten ergießt, dessen Wellen die Individuen, Familien und Völker vorstellen, fesselt unser Nachdenken, reißt uns zur Bewunderung fort, sein Anblick löst, wie die Betrachtung des gestirnten Himmels ernste religiöse Gedanken, feierliche Stimmungen und sittliche Regungen aus. Die Fortpflanzung und die Vererbung aber erscheinen als geheimnisvolle wundersame Mittel, jenen Strom zu speisen, ihn immer lebendiger und frischer zu gestalten,

ihn zu verjüngen stofflich, zugleich geistig und sittlich. Die Mutter mit ihren innigen körperlichen und seelischen Beziehungen zum Nachwuchs ist in diesen Fortbildungsprozeß als berufene Erzieherin, als Lehrerin aller sanften Regungen der Menschheit hineingestellt. Durch die mütterlichen Triebe und Instinkte kettet sie eine Generation sittlich an die folgende an und löst in ihr die heiligsten Empfindungen des Menschenherzens: Liebe, Mitleid, Barmherzigkeit aus. Die Selbstsucht des Individuums wird durch die geschlechtlichen Bedürfnisse und Instinkte niedergehalten. Auf solche Vorstellungen ist die Jugend hinzuleiten, sie muß sich als natürliches und sittliches Glied in der Kette der Generationen begreifen lernen.

Schon vor dem schulpflichtigen Alter kann die Mutter, wie es wohl hier und da geschieht, die Tatsachen des allmählichen Entstehens, Heranreifens und Vergehens aller Lebewesen dem Kinde vor Augen führen und dabei auf die Vermehrung der Pflanzen durch Samenkörner, der Vögel oder anderer Tiere durch Eier näher eingehen. Ellis Ethelmers „Baby buds", übersetzt von Hanna Bieber-Boehm (Wo kam Brüderchen her?), schlagen diesen Weg ein. Die Befruchtung der Blüten durch honigsuchende Insekten, der Fruchtbehälter der Pflanzen und der Eierstock höherer Tiere finden hier Erwähnung, ferner die Brutpflege der Tiere als Vorstufe der elterlichen Fürsorge. Ein sechsjähriges Kind muß, wenn es die Schule betritt, das Storchmärchen bereits abgetan haben; besser wäre es vielleicht, wenn dies Märchen aus den Kinderstuben verschwände oder durch ein anderes ersetzt würde.

Im Hause mag dann später Vater oder Mutter die Belehrungen der Schule ergänzen und vertiefen, wie z. B. E. Stiehl (Eine Mutterpflicht) mit einem Schulmädchen von 12 Jahren die Entstehung und Entwicklung des Menschen und sogar die Zeugung behandelte. Bei Eintritt der Pubertät oder kurz vor demselben muß jedenfalls eine weitergehende Aufklärung stattfinden. Für Volksschüler und -schülerinnen wäre im Anschluß an die Konfirmation und den Austritt aus der Schule eine hygienische Belehrung einzurichten.

Für Schüler höherer Lehranstalten bietet sich in der Untersekunda beim abschließenden Unterricht der Naturbeschreibung, der zugleich Anthropologie und Hygiene, unter Umständen etwas Psychologie enthalten kann, die Bedeutung

der Zeugung und Fortpflanzung, der Vererbung und Zuchtwahl zu erörtern und hygienische Verhaltungsregeln anzubringen, sowie drohende Gefahren zu kennzeichnen. Die wichtigen Vorgänge der Zell- und Kernteilung, denen die Schüler ein großes Interesse entgegenbringen, laden zu solchen Exkursionen ganz besonders ein.

Max Oker-Blom zeigt in seiner Schrift: Beim Onkel Doktor auf dem Lande (deutsche Uebersetzung von Leo Burgerstein. Leipzig 1905), daß ein induktives Verfahren mit Erfolg angewendet werden kann; er spricht sogar von Einzelheiten der Begattungsorgane und zeigt an einem aufgeschnittenen Hasen die Lage der Gebärmutter und der Jungen. Ob der Schulunterricht in unserer Sekunda und Prima ähnlich verfahren könnte, muß abgewartet werden; prinzipielle Bedenken stehen jedenfalls kaum im Wege. Zurzeit werden selbst die Naturwissenschaftler sich an eine solche Aufgabe nicht recht heranwagen und dem Arzt gern das letzte Wort gönnen.

Literatur.

Allgemeine Medizinische Central-Zeitung. 1904, No. 48—51. (Cohn, Herm.: Ueber sexuelle Belehrung der Schulkinder.)

Albrecht, Hanna: Ein Wort zur Pädagogik der sexuellen Aufklärung, Neue Bahnen. No. 15. 1903. Leipzig.

v. Bennigsen, Adelheid: Sexuelle Pädagogik. Runge. Gr.-Lichterfelde bei Berlin.

Bieber-Böhm, Hanna: Wo kam Brüderchen her? Berlin. 1900.

Blum, Anna: Hat die Schule die Aufgabe, über sexuelle Verhältnisse aufzuklären? Minden. Marowsky.

Burgerstein, L.: Vorbeugende sexuelle Belehrung zehnjähriger Knaben. Monatsschrift für höhere Schulen. IV. Juni 1905.

Dodel, Arnold: Das freie Wort. 1. 4. 1904. Frankfurt a. M.

Ethische Kultur: VIII., 1. 12. 1906. No. 48.

Fürth, Henriette: Die geschlechtliche Aufklärung. Leipzig. Frauen-Rundschau.

Hellmuth, M.: Klapperstorchgespräche. Leipzig. 1889.

Heymann, L. G.: Aufklärung über das sexuelle Leben. München. 1904.

Koch, J. L. A.: Die Vermehrung des Lebens. Stuttgart. 1901.

Koester, Herm. L,: Das Geschlechtliche im Unterricht. Leipzig. 1903.

Kopp, Karl: Das Geschlechtliche in der Jugenderziehung. Leipzig. 1904.

Kruckenberg, G.: Ueber Aufklärungsunterricht. Zeitschrift für Frauenbildung. II. Jahrgang. Teubner. Leipzig.

Lischnewska, Maria: Die geschlechtliche Belehrung der Kinder.

Mahnruf an die Mütter. Berlin. 1896. Jugendschutz.

Metta, Klara: Wie belehren wir unsere Kinder? Möller. Oranienburg.

Muche, Klara: Was hat eine Mutter ihrer erwachsenen Tochter zu sagen? Leipzig. 1902.

Nellie, deutsch von J. Grimm: Mutter und Kind. Ricker. Gießen. 1904.

Oker-Blom, Max: Beim Onkel Doktor auf dem Lande. Ins Deutsche übersetzt von Burgerstein. Leipzig 1905.

Pieczynska, E.: Reinheit. Leipzig. 1901.

Schulz, C. Th.: Woher kommen die kleinen Kinder? Berlin. 1896.

Siebert, Fr.: Ein Buch für Eltern. I. II. III. Seitz & Schauer. München.

Stiehl, E.: Eine Mutterpflicht. Seemann. Leipzig.

Timm, Johanna: Die Sittlichkeitsfrage. Neue Bahnen. Schäfer. Leipzig .1904.

Wolke, H. C.: Kurze Erziehungslehre. Leipzig. 1903.

Wood-Allen, Mary: Sag mir die Wahrheit, liebe Mutter. und: Wenn der Knabe zum Mann wird. Zürich. Schröter.

Sitzungsberichte.

Berliner Verein für Schulgesundheitspflege.

Sitzung am 24. Oktober 1905 im Bürgersaale des Rathauses.

Vorsitzender: Prof. Dr. Baginsky.
Schriftführer: San.-Rat Dr. Benda.

Tagesordnung:
Die sexuelle Aufklärung der Jugend.

Referenten: Direktor Dr. Kemsies, Sanitätsrat Dr. Rosenthal, Frau Schulrat Minna Cauer und Pastor Witte.

Der Vorsitzende begrüßt die Versammlung und verweist darauf, daß das Thema zunächst in vier Referaten behandelt werden soll, die Diskussion hierzu aber auf die nächste Sitzung am 14. November vertagt werden würde. Er hoffe, daß durch eingehende Besprechung dieser wichtigen Frage nach mancher Richtung hin Aufklärung geschaffen werden dürfte.

* * *

Sitzung vom 14. November 1905 im Saal 109 des Rathauses.
Vorsitzender: Herr Kemsies, später Herr Baginsky.
Schriftführer: Herr Benda.

Tagesordnung:

Diskussion über die Referate: „Die sexuelle Aufklärung der Jugend".

Herr Kemsies empfiehlt, die Diskussion über die vier folgenden Fragen getrennt vorzunehmen, nämlich:

1. ob überhaupt eine sexuelle Belehrung geraten erscheint;
2. von wem diese Belehrung ausgehen soll;
3. wann gelehrt werden soll;
4. was gelehrt werden soll.

Herr Dr. Wreschner begrüßt es mit einem Gefühle von Dankbarkeit, daß die auf der Tagesordnung stehende Frage zur Diskussion gestellt worden ist, denn zweifellos müsse der sexuellen Aufklärung der Jugend die Belehrung der Erwachsenen vorangehen. Er weist darauf hin, daß die vier Referenten darüber einig gewesen seien, daß eine Aufklärung

erfolgen müsse, und daß sich nur nach drei Richtungen Differenzpunkte ergeben hätten. in welcher Weise, von wem und wann sie stattfinden soll. Von pädagogischer Seite sei hervorgehoben worden, daß die Schule die geeignete Stätte sei und vor allem der naturwissenschaftliche Lehrer, in zweiter Linie der Arzt und die Eltern dazu berufen seien. Herr Pastor Witte sei der Ansicht gewesen, daß bei passender Gelegenheit auch der Religionslehrer herangezogen werden könnte, daß es im übrigen gleich sei, von wem die Aufklärung erfolge, wenn sie nur in geeigneter Weise erfolge. Redner ist der Ansicht, daß die Eltern die einzigen Aufklärer sein müßten, und daß die Aufklärung langsam und nur bei passender Gelegenheit erfolgen müsse. Es sei unmöglich, daß die Lehrer die geistige Individualität jedes einzelnen Schülers kennen. Auch der Arzt werde nicht der geeignete Mentor sein können, da er nicht in engem Konnex mit den Kindern stehe und das Mittelpublikum sowohl wie das Arbeiterpublikum einen Hausarzt nicht hätten. Aus dem gleichen Grunde sei auch bei jüngeren Kindern der Seelsorger nicht zur Aufklärung berufen, da zudem auch die Belehrung zunächst auf naturwissenschaftlicher und nicht auf religiöser Basis erfolgen müsse; späterhin könne auch der Seelsorger helfend eingreifen. Also die einzigen Aufklärer seien die Eltern, die nicht nur die Erzieher, sondern auch die Vertrauten ihrer Kinder sein müßten. Leider seien viele Eltern noch heute nicht in der Lage, eine Aufklärung zu geben, teils, weil ihnen die Zeit hierzu fehle oder sie nicht die Pflicht dazu in sich verspüren, teils weil sie in dieser Frage noch rückständigen Anschauungen huldigen, und endlich, weil sie leider in allgemeinen und speziell in naturwissenschaftlichen Fragen nicht genügend vorgebildet seien.

Die zweite Frage, in welchem Alter die Aufklärung erfolgen solle, lasse sich nicht allgemein beantworten. Hier werde es auf die Entwicklung des Kindes ankommen. Indessen möge die Aufklärung nicht zu spät beginnen, sonst erfolge sie von ungeeigneter Seite. Die Aufklärung solle beginnen mit dem 9. bis 10. Jahre und mit dem 14. bis 15. Jahre beendet sein; bei den Mädchen könne das Eintreten der Entwicklung als Zeit der Aufklärung benutzt werden. Kinder fragen oft und gern und viel, und man müsse wohl unterscheiden, wenn es auch schwierig sei, ob die Frage eine augenblickliche Eingebung des Kindes sei oder das Kind wirkliche Aufklärung verlange. In dem letzteren Falle müsse eine aufklärende, im ersteren eine gleichgültige Antwort erfolgen. Jedenfalls dürfe man die Kinder nicht zurückweisen, denn gerade hierdurch entstehe für die Kinder eine besondere Reizbarkeit für alle geschlechtlichen Dinge.

Am schwierigsten erscheine die Frage, in welcher Weise die Aufklärung stattfinden solle. Am besten wäre es, im Anschluß an den naturwissenschaftlichen Unterricht die Zellenlehre zu erörtern, die leider noch in der Schule sehr vernachlässigt werde. Sei man bis zu den Säugetieren gelangt, so bedürfe es nur noch der Hinzufügung, daß die Vorgänge beim Menschen sich in der gleichen Weise abspielen. Das sei der Rahmen dessen, was die Eltern sich aneignen müssen, um den Kindern Aufklärung zu geben. Zur Belehrung der Eltern seien Bücher wie Bölsches „Liebesleben in der Natur", Häckels Schriften usw. sehr geeignet. Bezüglich der Belehrung der älteren Kinder habe Dr. Rosenthal alles Erforderliche bereits gesagt. Die Belehrung

hierüber werde auch nach der vorangegangenen Aufklärung nicht schwer fallen. Geschlechtliche Verirrungen kämen übrigens auch schon bei Kindern im ersten bis zweiten Lebensjahre vor, doch sollen hier geistige Abnormitäten vorliegen. Allerdings geben auch bisweilen körperliche Erkrankungen, wie Scheidenkatarrhe, Eingeweidewürmer usw. Veranlassung hierzu. In unmittelbarem Zusammenhange mit der ganzen Frage stehe die Wohnungsfrage, die ja überhaupt im Mittelpunkt aller sozialpolitischen Bestrebungen liege; denn sie habe nicht nur einen Einfluß auf die Verbreitung aller Infektionskrankheiten, sondern habe auch eine Verrohung in der Betrachtung und Besprechung der geschlechtlichen Dinge zur Folge. Hier könne nur der Staat durch die Aufrollung der Wohnungsfrage helfend eingreifen.

Frau v. Kurowski hält den Beginn der Aufklärung bei Knaben in der Quinta schon für zu spät. Sie selbst habe ihre Söhne bereits mit dem 8. Lebensjahre aufgeklärt und ihnen darüber Aufschluß gegeben, daß sich die Kinder im Körper der Mutter entwickeln und, wenn sie fertige kleine Menschen geworden seien, geboren würden. Diese Aufklärung, in einfacher, schlichter Form gegeben, sei für die Kinder eine Stunde der Andacht. Ein besonderes Takt- und Zartgefühl sei natürlich durchaus notwendig; das Vertrauen der Kinder werde jedoch dadurch großgezogen, und auch im späteren Alter der Kinder würden die Eltern auf diese ihren Einfluß geltend machen können. Sehr bedauerlich sei es, daß die Mädchen bis zur Eheschließung in Unkenntnis erhalten würden. Dieses Bestreben scheine auch weniger einem höheren sittlichen Bedürfnis zu entsprechen als dem sehr realen Wunsche, den physischen Reiz eines Mädchens zu erhöhen. Ein Mädchen müsse wissen, was ihr in der Ehe bevorstehe, und schon in frühester Jugend sollte es darauf hingewiesen werden, daß es ihren Körper für die Mutterpflichten gesund erhalten müsse. Den Sinn des sechsten Gebotes sollte man den Kindern nicht erklären. Ein Kind könne vollkommen sexuell aufgeklärt sein und brauche doch nicht zu wissen, daß es Eheleute gebe, die sich betrügen. Statt dessen sollte man lieber die sexuelle Aufklärung in die Religionsstunde verlegen. Hier könnte man den Kindern zeigen, wie sich die Schöpfung Gottes unaufhörlich erneuere, wie wir uns aus einer kleinen Zelle zu Menschen entwickeln und wie wir dann ein Blatt seien an dem großen Menschheitsbaume. Die Verschmelzung von Naturwissenschaft und Religion sei geeignet, das sexuelle Empfinden der Kinder mehr zu vertiefen als zwanzig auswendig gelernte Kirchenlieder, und an diesem Unterricht könnten Christen, Juden und Dissidenten gemeinsam teilnehmen.

Herr Bernhardt bestreitet nicht, daß Mängel in der sexuellen Aufklärung vorliegen und Besserung erforderlich sei. Doch seien die Wege so schwierig und mannigfach, daß alle Referenten etwas Verschiedenes nach dieser Richtung hin empfohlen hätten. Wenn etwas Praktisches geschehen solle, so müsse man sich auf eine gewisse Linie einigen. Vor allen Dingen müsse, was bisher in der Diskussion noch nicht genügend gewürdigt sei, unsere Schuljugend in zwei große Gruppen geteilt werden, in solche der höheren Schulen und der Gemeindeschulen. Die Eltern der Gemeindeschüler würden nicht Bölsche und Häckel lesen. Das Gros unserer Kinder habe demnach und werde in absehbarer Zeit keine Eltern

bekommen, die es vermögen, ihnen die sexuellen Dinge in der notwendigen und nützlichen Weise beizubringen. Vielfach werde das gerade Gegenteil eintreten und die Kinder ein Wissen bekommen, das anstatt sexuell abregend auf sie sexuell anregend wirken werde. Die höheren Schulen nehmen dagegen eine ganz andere Stellung ein; hier würden die Schüler bis zur Pubertät gehalten und in den Mädchenschulen die Zöglinge fast bis zur Heiratsreife. Hier müsse etwas geschehen, und hier könne auch Rat geschaffen werden.

Betreffs der Selbstbefleckung sei vor allzu großer Uebertreibung zu warnen. Die unbewußte Onanie sei scharf zu trennen von der bewußten. Es bestehe auch die Gefahr, daß durch die Aufklärung das Laster zur Anregung gebracht werde. Andererseits sei nicht zu leugnen, daß die Kinder, die dieses Laster hätten, sehr schwer davon abzubringen seien. Was solle also geschehen? Das einzige Empfehlenswerte sei nach Ansicht des Redners ein Hygiene-Unterricht in der 1. Klasse der Gemeindeschule, der kurz vor der Entlassung der Schüler abgeschlossen werden soll. Ein Jahr Unterricht könne nach dieser Richtung hin vollständig genügen. Der naturwissenschaftliche Unterricht, der sehr wohl vertieft werden könne, habe mit der sexuellen Aufklärung gar nichts zu tun.

Frau v. Kurowski ist der Ansicht, daß die traurigen Wohnungsverhältnisse nicht Anlaß geben sollten, deshalb die sexuelle Aufklärung der Kinder zu unterlassen. Ein Hygiene-Unterricht in der I. Klasse der Gemeindeschule komme zu spät, da wüßten die Kinder bereits alles. Das anständige Denken, welches den Kindern durch die sexuelle Aufklärung eingepflanzt werden solle, werde sie verhindern, sich den moralisch verdorbenen Kindern anzuschließen.

Herr Dr. Wreschner hat in den Bernhardtschen Ausführungen Vorschläge für neue Wege, die man gehen solle, vermißt. Der naturwissenschaftliche Unterricht, den Herr Bernhardt für ungeeignet zu sexuellen Erörterungen halte, solle nur als Basis benutzt werden. auf der die Dinge aufgebaut werden sollen. Die Redner seien darüber einig gewesen, daß eine Aufklärung erfolgen müsse, und die Differenzen darüber, wie sie erfolgen solle, seien nicht so groß. Für verfehlt sei es zu erachten, daß die Eltern in diesen Unterricht nicht eingreifen sollten.

Herr Dr. Bernhardt erwidert, er habe nur betonen wollen, daß die bisher angegebenen Wege zu schwierig seien, um die Angelegenheit praktisch zu fördern. Er bestreitet, daß das Gros der Eltern imstande sei, die Kinder in geeigneter Weise aufzuklären, bestreitet ferner, daß die Eltern im großen und ganzen fähig seien, die Zellentheorie, auch wenn sie populär dargestellt werde, zu begreifen. Es sei gewiß nicht zu bezweifeln, daß es eine große Zahl intelligenter Menschen gebe, die sich auch höhere Bildung aneignen, aber im ganzen stehe es doch mit unserer Volksbildung traurig. Der von ihm (Redner) vorgeschlagene hygienische Unterricht könnte auch die Mütter und Väter belehren.

Frau v. Kurowski ist der Ansicht, daß der sexuelle Unterricht auch in die Religionsstunde verlegt werden sollte, doch sei natürlich der naturwissenschaftliche Unterricht als der geeignetste hierfür zu erachten.

Herr Kemsies faßt die Ergebnisse der Diskussion noch einmal

zusammen und konstatiert, daß alle Redner bis auf Herrn Bernhardt die sexuelle Aufklärung für notwendig erachten. Diese Frage lasse sich jedoch am besten auf der Basis der Erfahrungen durch Umfragen beantworten; die Notwendigkeit der sexuellen Aufklärung sei übrigens bereits von den Pädagogen des 18. Jahrhunderts betont worden. Der Vorschlag der Trennung der Schuljugend scheine in der Tat sehr der Erwägung wert zu sein, denn die höheren Schulen hätten ja einen weit größeren Zeitraum zur Belehrung, und die Belehrung könne auch wesentlich anders ausfallen als in den Gemeindeschulen. Betreffs der Frage, von wem gelehrt werden solle, seien die Meinungen auch verschieden gewesen. Die Eltern in besseren Familien empfänden auf Grund der ihnen zuteil gewordenen Erziehung eine gewisse Scheu, mit den Kindern über sexuelle Dinge zu sprechen, der Lehrer weise oft die Aufgabe auch zurück, die Kinder aufzuklären, der Arzt wäre wohl berufen, aber stehe in zu loser Beziehung mit den Kindern. Folglich müsse nach seiner Ansicht ein Kompromiß zwischen Eltern, Lehrern und Aerzten geschlossen werden. Deshalb habe er (Redner) vorgeschlagen, die Eltern sollten bis zum sechsten Jahre aufklären, dann könnte der Lehrer fortfahren, dann vielleicht der Religionslehrer hinzutreten und schließlich der Arzt. Natürlich müsse jeder dieser vier Faktoren das Recht, einzugreifen, haben, wenn die Gelegenheit hierzu sich biete. Die Frage des Zeitpunktes der Belehrung sei damit schon beantwortet. In den höheren Schulen sollte die Belehrung mit der Sexta beginnen im Alter von neun Jahren, für die Gemeindeshüler erachte Fräulein Lischnewska das achte Jahr als das geeignete zum Beginn der sexuellen Belehrung. Nach seiner Ansicht seien als Basis des Unterrichts nur die Vorgänge bei den Pflanzen zu erörtern, und man werde sich bescheiden müssen, nur mit den einfachsten Mitteln zu arbeiten.

Redner schlägt vor, die angeregten Fragen noch nicht zu verlassen, um zu praktischen Resultaten zu gelangen. Man sollte zunächst über die Frage diskutieren, ob und wie viele unwissende Kinder es gebe, zweitens, ob eine Belehrung nützlich oder schädlich sei. Dann sollte man sich ferner mit der Frage beschäftigen, wer lehren solle, doch sei wohl am wichtigsten die Frage, was gelehrt werden solle. In letzterer Hinsicht könne man sehr radikal oder sehr gemässigt vorgehen.

Herr B a g i n s k y stellt zunächst fest, daß er in der ganzen Frage einen mehr negativen Standpunkt einnehme. Er weist darauf hin, daß die sexuelle Aufklärung der Kinder schon weit früher Gegenstand des Streites gewesen sei, und glaubt, daß durch die sexuelle Belehrung weder etwas für die Sittlichkeit noch auch für die Gesundheit der Kinder gewonnen werde. (Lebhafter Widerspruch.) Der naturwissenschaftliche Unterricht und die Förderung desselben habe mit der geschlechtlichen Belehrung nichts zu tun, und die Brücke zwischen beiden finde das Kind gar nicht. Die Hauptsache sei jedoch, die einmal angeregte Diskussion über dieses Thema zu verfolgen und zu einem praktischen Ergebnis zu gelangen. Deshalb schlage er vor, aus einer Anzahl Pädagogen, Aerzten, Lehrerinnen und Frauen aus dem Privatleben eine zwölfgliedrige Kommission — aus jeder Gruppe drei Personen — zu bilden, dieser die einzelnen Punkte zur Vorbereitung zu überweisen, mit den kommissarischen Beratungen an das Plenum wieder

heranzutreten und dann das abschließende Resultat der großen Oeffentlichkeit zu unterbreiten.

Herr Kemsies schlägt vor, seitens der Kommission zunächst die Erfahrungen der Eltern, etwa in Form eines Fragebogens, einholen zu lassen.

Herr Baginsky erwidert, daß es der Kommission ja unbenommen bleibe, einen Fragebogen zu entwerfen und das Resultat derselben zur Grundlage ihrer Arbeiten zu wählen.

Frau v. Kurowski hält die Versendung von Fragebogen für unzweckmäßig, da die Eltern bisher ihre Kinder noch nicht aufgeklärt hätten und die Kinder sich auf diesbezügliche Fragen dumm stellen werden.

Herr Baginsky stellt zum Schlusse der Sitzung fest, daß die Majorität der Versammlung dafür ist, eine zwölfgliedrige Kommission mit dem Rechte der Zuwahl zu ernennen, daß die Kommission im wesentlichen sich mit den von Herrn Kemsies gegebenen vier Punkten beschäftigen soll, jedoch aus eigenem Antrieb auch neue Punkte zur Erörterung stellen kann.

* *
*

Gemeinsame Sitzung mit der Deutschen Gesellschaft für öffentliche Gesundheitspflege am 5. Dezember 1905 abends 7½ Uhr im Hoffmanns-Haus.

Vorsitzender: Herr Wehmer.

Schriftführer: Herr Proskauer.

Herr Prof. Wickenhagen: Ueber Schülerrudern.

Vortragender verweist zunächst auf die geplante Anlage eines Schülerbootshauses im Grunewald, das eine Schwesteranstalt des Bootshauses in Niederschöneweide bilden wird, zwei Anstalten, die etwa 25 höhere Schulen mit den zum „Wasserturnen" erforderlichen Apparaten zu versorgen geeignet sind. An der Hand der Erfahrungen, die im ersten Schülerruderverein zu Rendsburg, der in diesem Jahre sein 25jähriges Bestehen feierte, gesammelt wurden, verbreitet sich der Redner zunächst über die Gründe, die zur Bildung des ersten Schülerruderklubs führten, und weist alsdann in überzeugender Weise alle Einwände zurück, die gegen das Schülerrudern erhoben worden sind. Vor allen Dingen hat das Wasserturnen die Eigenschaft gezeigt, die Schüler von mancherlei Zerstreuungen der Großstadt abzulenken, den Hauptaufgaben der Schule jedenfalls keineswegs zu schaden, vielmehr sie wesentlich zu fördern, dadurch, daß durch das Wasserturnen eine zweckmäßige Oekonomie der Erholung geschaffen ist und die Schüler zu selbständigen Naturen erzogen werden. Bezüglich des Einwands, daß das Rudern „Kaviar fürs Volk" sei, ist zu erwidern, daß die Ruderbewegung sich gar nicht an das Volk wendet, sondern zunächst nur an die höheren Schulen, und innerhalb dieser wieder an die gereifteren Schüler. Auch eine noble Passion ist das Rudern nicht, denn die früheren Gepflogenheiten der Schüler waren mit viel größeren Geldkosten verknüpft. Auch der Staat wird bei Einrichtung eines Ruderbetriebes billiger fortkommen als durch

kostspielige Ausrüstung von Turnhallen, über deren Mängel, wie Staubentwicklung usw., die Klagen bisher noch nicht verstummt sind. In den Großstädten, zumal dort, wo es an genügend großen, nur für die Schuljugend reservierten Spielplätzen fehlt, ist das Wasserturnen dringend erforderlich. Die Einführung der dritten Turnstunde, die vom Standpunkt der höheren Wertung der körperlichen Uebungen gewiß freudig zu begrüßen ist, hat die Dringlichkeit des Wasserturnens nicht beseitigt. Denn die Schüler der höheren Klassen, die Primaner und allenfalls Obersekundaner, für welche das Rudern in Betracht kommt, verlangen mit Recht nach größerer Mannigfaltigkeit der körperlichen Uebungen als die Schüler der unteren Klasse; sie verlangen auch einen gewissen Zusammenhang mit dem öffentlichen Leben. Auch der Vorwurf, daß das Rudern ein schädlicher Sport sei, ist zurückzuweisen, denn jede Körperübung könne Sport werden. Der Vorwurf ferner, daß Sport Ausländerei sei, hat ebenfalls keine Geltung. Mit demselben Rechte kann man unserem Unterricht, bei welchem über die Hälfte den fremden Sprachen eingeräumt ist, den gleichen Vorwurf machen. Der Sport findet sich im übrigen nur bei den intelligentesten Nationen. Das griechische Volk ist zugleich auch das sportlichste gewesen, und die Olympioniken sind die gewandtesten Sportleute gewesen, die es je gegeben hat. Das Rudern ist jedenfalls viel mehr Turnen als Sport, und gerade die Leistungen in den jetzigen Sportbooten mit Rollsitzen, welche sich als mechanische Meisterwerke darstellen, machen das Rudern zu einer hervorragenden turnerischen Uebung. Betreffs des Vorwurfs, daß der Rudersport auf die Enstehung von Herzkrankheiten hinwirkt, fehlt jeder statistische Nachweis. Dieser Nachweis ist in den meisten Fällen schon deshalb unmöglich, weil die Ruderer zumeist auch Radfahrer und Turner sind. Zu bedenken ist auch, daß sich die gleichen Herzaffektionen auch beim weiblichen Geschlecht und bei jüngeren Knaben finden, für welche weder Turnen noch Rudern in Betracht kommen. In vielen Fällen sind wohl die Herzleiden auf Blutarmut und allgemeine Erschöpfung zurückzuführen, und, wenn dies zutrifft, sollte man in der Tat darauf bedacht sein, der heranwachsenden Generation durch reichliche Zufuhr frischer Luft und durch geregelte körperliche Uebungen eine kräftige Konstitution zu schaffen. Im übrigen sind wohl die Herzkrankheiten meist darauf zurückzuführen, daß unser heutiges Wohlleben noch nicht in Einklang hat gebracht werden können mit der sehr gesteigerten Pflichterfüllung. Mit Recht wird vielleicht ein Vorwurf gegen die Regatta erhoben; doch ist man sich noch nicht vollständig klar darüber, ob die Regatta oder das Meisterrudern oder das Tourenrudern in den Vordergrund gestellt werden soll. Auch die örtlichen Verhältnisse werden bei der Auswahl der Ruderart selbstverständlich mitsprechen.

Der Schulturnunterricht darf nicht überschätzt werden. Die Vorbedingungen für seinen Betrieb sind nicht gerade die günstigsten; hier kommen die engen und bisweilen schwülen Räume und vor allem die weiten Schulwege zum Turnunterricht in Betracht.

Zur praktischen Durchführung des Wasserturnens wird der Turnunterricht etwas hergeben müssen. Zur Durchlichtung und Durchlüftung der Lungen sollte ein von Unterrichtsstunden und von Schulaufgaben freier Nachmittag hergegeben werden, wie es in Frankreich, in Schweden, in

Rußland und der Schweiz durchgeführt ist. Wenn es wirklich die Pflicht der Schule ist, die Freilichtgymnastik zu pflegen, so muß das Wasserturnen eingeführt werden, denn es gibt keinen Zweig der Gymnastik, der so gebieterisch ins Freie hinaustreibt wie dieses. Das Rudern muß eine Auszeichnung bleiben für die erwachsenen Schüler. Zutritt sollen nur diejenigen Schüler haben, welche das volle Vertrauen des Lehrerkollegiums genießen, und welche außer dem Attest über ihre Gesundheit und Schwimmfähigkeit ein Zeugnis des Turnlehrers beibringen können, daß sie an den körperlichen Uebungen im Winter sich rege beteiligt haben. Als erforderlich muß es bezeichnet werden, daß die aus manchen Turnerkreisen gegen den Rudersport gerichteten Angriffe in Zukunft unterbleiben. Unter Hinweis auf die Weltmachtstellung, die Deutschland erlangt hat, und die dadurch bedingte Forderung, nicht nur das Pulver trocken und das Schwert geschliffen, sondern auch das Ruder und Steuer fertig und flott zu halten, schloß der Redner seinen Vortrag mit dem Wunsche, daß die Debatte dazu beitragen möge, dem Wasserturnen in Berlin weitere Freunde und Förderer zu gewinnen.

In der anschließenden Diskussion teilte Herr Sanitätsrat Dr. Patschkowski seine ärztlichen Erfahrungen mit, die er bei systematischer Untersuchung aller Teilnehmer am Schülerrudern gewonnen und auf besonderes Ansuchen dem Kultusministerium erstattet hat. Er ist zur Aufstellung folgender Thesen gelangt:

1. Das Rudern der Schüler in Booten mit Gleitsitzen ist als eines der besten Mittel für die Kräftigung der Jugend zu empfehlen.

2. Am vorteilhaftesten für die Ausbildung des jugendlichen Körpers ist das sogen. Skullrudern, indem jeder mit zwei Rudern rudert.

3. Das Wettrudern der Schüler ist zu verbieten. Sollte es dennoch beliebt werden, so sind gewisse Aenderungen des bisherigen Modus erforderlich.

Das Wettrudern sollte nur mit Skullrudern gestattet werden. Bei Anwendung der Riemen muß ein jedesmaliger Wechsel der rechts und links Sitzenden zur Vorbeugung etwaiger Rückgratverkrümmungen vorgenommen werden. Erhebliche Schwächezustände des Herzens und Kollapserscheinungen sind nach Regatten zur Beobachtung gelangt. Dauernde körperliche Schädigungen infolge des Schülerruderns sind bisher niemals zur Kenntnis gekommen, im Gegenteil wurden Kräftigung des Herzens, Zunahme des Brustumfangs, sogar Beseitigung von Blutarmut fast stets beobachtet. Das Rudern der Schüler ist somit durchaus zu begünstigen, doch ist eine ständige ärztliche Ueberwachung der Teilnehmer unerläßlich.

Herr Geh. Rat Dr. Wehmer bezeichnet das Rudern ebenfalls als eine der besten Sportarten und gibt zu bedenken, daß Uebertreibungen bei jedem Sport von üblem Einfluß auf die Gesundheit sein werden. Besonders streng zu meiden ist der Alkoholgenuß während der Ausübung jedweden Sports. Beim Rudern lassen sich leicht sämtliche Schädlichkeiten vermeiden.

Herr Dr. Sommerfeld weist darauf hin, daß viele Turnvereine jetzt auch Ruderriegen eingerichtet haben und deshalb die Angriffe aus Turnerkreisen gegen den Rudersport wohl schwinden dürften.

Der Referent, Herr Prof. Wickenhagen, zitiert aus einer der letzterschienenen Nummern der Deutschen Turnerzeitung eine höhnische Bemerkung gegen den Rudersport und schließt die Debatte mit dem herzlichen Wunsche, daß alle darauf bedacht sein mögen, zwischen der deutschen Turnerei und der deutschen Ruderei eine versöhnliche Haltung anzubahnen.

* * *

Sitzung vom 16. Januar 1906.
Ordentliche Hauptversammlung abends 8 Uhr im Saal 109 des Rathauses.

Vorsitzender: Herr Baginsky.
Schriftführer: Herr Benda.

Der Vorsitzende gibt einen Bericht über die im letzten Jahre abgehaltenen Sitzungen und die dort behandelten Themata, sowie über die Besichtigung der Waldschule in Charlottenburg. Zum Schlusse seines Berichtes gedenkt der Vorsitzende der verstorbenen Vereinsmitglieder, zu deren Andenken sich die Anwesenden von ihren Plätzen erheben.

Alsdann schritt die Versammlung zur Neuwahl des Vorstandes. Durch Akklamation wurden folgende Herren gewählt:

Prof. Baginsky zum 1. Vorsitzenden.
Schuldirektor Dr. Kemsies zum 1. stellvertr. Vorsitzenden.
Geh. Medizinalrat Dr. Wehmer zum 2. stellvertr. Vorsitzenden.
Sanitätsrat Dr. Benda zum 1. Schriftführer.
Prof. Perlewitz zum 2. Schriftführer.
Schularzt Dr. Bernhard zum 3. Schriftführer.
Prof. Dr. Silex zum Schatzmeister.

An Stelle des zum Schriftführer ernannten Herrn Dr. Bernhard wird Herr Direktor Keesebiter als Beisitzer gewählt; sämtliche übrigen Beisitzer wurden durch Akklamation wiedergewählt.

Der engere Vorstand wird sich aus den Herren Prof. Baginsky, Sanitätsrat Benda und Prof. Silex zusammensetzen.

Der Kassenbericht wurde darauf von Herrn Prof. Silex erstattet.

Prof. Baginsky teilt alsdann mit, daß der Vorstand aus Anlaß der Silberhochzeit des Kaiserpaares beschlossen hat, den Gemeindeschulen Berlins auf künstlerisch ausgestatteten Plakaten in Antiquaschrift die Grundsätze der allgemeinen Hygiene in einer Reihe von Thesen zu überrreichen. Der Vorsitzende spricht die Ueberzeugung aus, daß die Plakate in den meisten Schulen Deutschlands Nachahmung finden dürften.

Die Generalversammlung erteilt debattelos ihre Zustimmung zu diesem Plane und bewilligt die hierfür erforderliche Ausgabe im Betrage von 800—900 Mk.

Herr Dr. N. Auerbach, der die Kasse geprüft und als richtig befunden hat, bittet um die Entlastung des Schatzmeisters, die von der Versammlung erteilt wird.

Herr Sanitätsrat Dr. Steinthal spricht alsdann über
„Einige Mängel bei der Aufstellung der Stundenpläne in gesundheitlicher Beziehung."

Redner bemängelt, daß, wie es an einem städtischen Realgymnasium geschieht, die jüngsten Schüler ihren Unterricht im Sommer von 11 bis 2 Uhr, also während der heißesten Stunden, genießen, und daß dieselben Schüler ein halbes Jahr später im Winter um 8 Uhr zur Schule kommen müssen und bis 11 Uhr Unterricht haben. Gegen die Gesundheit der Schüler wird seitens der Schulbehörden gesündigt dadurch, daß für die jüngeren Schüler der Schulbeginn im Sommer um 7 Uhr und im Winter um 8 Uhr zu früh ist. Diese Kinder schlafen schon deswegen unruhig, weil sie zu verschlafen fürchten, sie nehmen in der mangelhaftesten Weise ihr Frühstück zu sich, und aus diesen Schülern rekrutiert sich demgemäß die große Zahl der nervösen Kinder.

Ein fernerer Mangel des Stundenplans ist der Nachmittagsunterricht. Er fällt in die Zeit von 2—5 Uhr, also in die Zeit der größten Ermüdung der Kinder, welche nach Abschluß des Vormittagsunterrichts meist ihr Essen so schnell einnehmen müssen, daß an eine Bekömmlichkeit der Mahlzeit gar nicht zu denken ist. Die Abschaffung des Nachmittagsunterrichts, die jetzt geplant sein soll, wäre vom hygienischen Standpunkte freudig zu begrüßen.

Endlich tritt der Redner dafür ein, den Turnunterricht in die Mitte des Unterrichts zu legen. Er ist der Ansicht, daß, wenn die Kinder vorher angestrengt geistig arbeiten müssen, die Lust zum Turnen fehlen wird.

Diskussion:

Herr Dr. Bernhard führt die Tatsache, daß der Unterricht in den Schulen bisweilen um 11 Uhr beginnt, darauf zurück, daß in diesen Fällen die Klassenräume nicht ausreichen und Lehrkräfte gespart werden sollen. Erst mit dem Schwinden der Sparsamkeitsrücksichten läßt sich eine Aenderung dieses Modus erhoffen. Gegen den zu frühen Anfang der Schule ist auch noch anzuführen, daß ein großer Teil der Kinder trotz des Verbots der Kinderarbeit immer noch gewerblich tätig ist. Zu beklagen ist ja, daß in einem großen Teil der Familien das Familienleben erst am Abend beginnt, daß die Kinder meist gleichzeitig mit den Erwachsenen sich schlafen legen, sehr häufig auch noch schlechte Schlafgelegenheiten haben, so daß von einem gesunden Ausruhen nicht die Rede sein kann. Beachtung verdienen nach Ansicht dieses Redners auch die sogen. Eisenbahnschüler, die des Nachmittagsunterrichtes wegen in Berlin und dann meist ohne warmes Mittagbrot bleiben.

Frl. Dr. Profé fürchtet, daß durch die Verlegung des Turnunterrichtes zwischen die übrigen Unterrichtsstunden nichts gebessert wird. Der Turnunterricht greift die Kinder nur deswegen so an, weil er viel zu große Anforderungen an die Gedächtniskraft der Schüler stellt. Ist erst eine gründliche Reform der Turnunterrichts, vor allem eine Reform des Mädchenturnunterrichts, erfolgt, dann wird die Turnstunde ohne jeden Schaden auch an das Ende des Unterrichts gelegt werden können.

Herr Dr. Bernhard hält die Verlegung des Turnunterrichts in die

Mitte des Unterrichts auch deswegen für bedenklich, weil es aus hygienischen Gründen vermieden werden muß, die Kinder mit vollem Magen turnen zu lassen.

Herr Sanitätsrat Benda wünscht ebenfalls nicht diese Verlegung des Turnunterrichts, der ein ermüdender Unterricht ist und darum nur dann von Vorteil sein kann, wenn nach ihm jede geistige Arbeit fortfällt. Aus diesem Grunde sollte der Turnunterricht am Nachmittage stattfinden; um den Turnunterricht aber zu einem fruchtbringenden zu machen, sei es durchaus notwendig, daß die Schüler nachher vollkommen frei wären und keinerlei häusliche Arbeiten zum nächsten Tage zu erledigen hätten.

Herr Prof. Baginsky bezeichnet es geradezu als ein Verbrechen, die jungen Kinder so frühzeitig zur Schule kommen zu lassen, das unter allen Umständen energisch bekämpft werden muß. Auch dieser Redner wendet sich gegen die angeregte Verlegung des Turnunterrichts, der, wie eine Reihe wichtiger Untersuchungen ergeben hat, mehr als geistige Arbeit ermüdet. In Großstädten wird es sich auf keinen Fall durchführen lassen, die Kinder des Turnunterrichtes wegen noch einmal des Nachmittags zur Schule kommen zu lassen. Es wird nichts übrig bleiben, als vielleicht im Sommer zwei volle Nachmittage für das Turnen frei zu lassen und lieber den Turnunterricht im Winter zum Fortfall zu bringen, wo sehr häufig der Eislauf die nötige körperliche Bewegung ersetzt.

Herr Sanitätsrat Steinthal betont, daß er nur von höheren Schulen gesprochen hat. Betreffs des Turnunterrichtes hält auch er es für das zweckmäßigste, zwei volle Nachmittage für diesen Zweck freizugeben.

Mitteilungen.

Einladung zur Teilnahme an dem Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge,

welcher vom 1. bis 4. Oktober 1906 zu Berlin in den Räumen der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität (Unter den Linden, Platz am Opernhaus) abgehalten werden wird.

Für den Kongreß, dessen vielumfassendes Gesamtgebiet mit dem obigen Namen nur angedeutet, nicht vollständig umschrieben ist, sind die nachfolgenden Vorträge in Aussicht genommen, wobei jedoch nach Umständen gewisse Verschiebungen und Ergänzungen vorbehalten bleiben müssen. Um die verfügbare Zeit möglichst voll für die Verhandlungen zu verwenden, ist von den sonst üblichen mehrseitigen Begrüßungen sowie von begleitenden Festlichkeiten Abstand genommen. Ebenso muß die im folgenden angegebene jedesmalige Anfangszeit der Verhandlungen mit vollster Pünktlichkeit eingehalten werden. Während der Kongreß als solcher nur für die Länder deutscher Zunge gedacht ist, wird die Teilnahme auch von Ausländern willkommen und ihre etwaige Beteiligung an den Verhandlungen unbehindert sein.

Vorabend: Sonntag, den 30. September, abends 7½ Uhr: Gesellige Zusammenkunft der Teilnehmer in den Räumen des Hotel Impérial („Schlaraffia"), Enckeplatz 4, Südende der Charlottenstraße. Vorläufige geschäftliche Mitteilungen.

Montag, den 1. Oktober, Vormittag 9—12 Uhr: Einführende Ansprache des Vorsitzenden des vorbereitenden Ausschusses. Wahl des Vorstandes für den Kongreß selbst.

Vorträge für den Gesamtkongreß: Prof. Dr. Baginsky (Berlin): Die Impressionabilität der Kinder unter dem Einfluß des Milieu.

Professor Dr. Meumann (Königsberg): Die wissenschaftliche Untersuchung der Begabungsunterschiede der Kinder und ihre praktische Bedeutung.

Geh. Med.-Rat Dr. Ziehen (Berlin): Die normale und die pathologische Ideenassoziation des Kindes.

Museumsleiter E. Fischer: Kurze orientierende Mitteilung über die Ausstellung (s. u.).

12—1 Uhr: Bildung der Sektionen und Beginn ihrer Verhandlungen. A. Anthropologisch-psychologische Sektion. B. Psychologisch-pädagogische Sektion. C. Philanthropisch-soziale Sektion. Vorträge, in Sektion A:

Dr. phil. W. Ament (Würzburg): Eine erste Blütezeit der Kinderseelenkunde um die Wende des 18. zum 19. Jahrhundert. In Sektion B: Mittelschulrektor Ufer (Elberfeld): Ueber das Verhältnis von Kinderforschung und Pädagogik. In Sektion C: Dr. med. Sonnenberg (Worms): Ueber Ferienkolonien.

Montag, Nachmittag 4 Uhr: Fortsetzung der Verhandlungen der Sektionen. Sektion A: Dr. William Stern, Privatdozent (Breslau): Grundfragen der Psychogenesis. Dr. med. W. Fürstenheim (Berlin): Ueber Reaktionszeit im Kindesalter. Dr. med. K. L. Schaefer, Privatdozent (Berlin): Farbenbeobachtungen bei Kindern. Sektion B: Fräulein Hanna Mecke (Kassel): Fröbelsche Pädagogik und Kinderforschung. Dr. A. Engelsperger und Dr. O. Ziegler (München): Beiträge zur Kenntnis der physischen und psychischen Natur der sechsjährigen, in die Schule eintretenden Münchener Kinder. A. Delitsch, Hilfsschul-Direktor (Plauen i. V.): Ueber die individuellen Hemmungen der Aufmerksamkeit im Schulalter. Sektion C: F. Weigl, Lehrer und Redakteur (München): Bildungsanstalten des Staates, der Provinzen bezw. Kreise und der Kommunen für Schwachsinnige im Deutschen Reiche. Dr. H. Gutzmann, Privatdozent (Berlin): Die soziale Fürsorge für sprachgestörte Kinder. G. Riemann, Kgl. Taubstummenlehrer (Berlin): Ueber taubstumm Blinde. Mit Vorführung.

Dienstag, den 2. Oktober, Vormittag 9—11 Uhr: Vorträge für den Gesamtkongreß. Geheimer Admiralitätsrat Dr. Felisch (Berlin): Die Fürsorge für die schulentlassene Jugend. Geh. Med.-Rat Prof. Dr. Binswanger (Jena): Hysterie des Kindes. Geh. Med.-Rat Prof. Dr. Heubner (Berlin): Das Vorkommen der Idiotie in der Praxis des Kinderarztes.

11—1 Uhr: Weitere Verhandlungen der Sektionen. Sektion A: Dr. Uffenheimer, Privatdozent (München): Zur Mimik der Kinder. Dr. Elsenhans, Privatdozent (Heidelberg): Die Anlagen des Kindes. Sektion B: Dr. Friedrich Schmidt (Würzburg): Haus- und Prüfungsaufsatz. Experimentelle Studien. Direktor Archenhold (Sternwarte Treptow bei Berlin): Die Bedeutung des Unterrichts im Freien in Mathematik und Naturwissenschaft. Sektion C: Lehrer Friedr. Lorentz (Weißensee bei Berlin): Die Beziehungen der Sozialhygiene zu den Problemen sozialer Erziehung. Dr. Bernhard, Schularzt (Berlin): Ueber den Schlaf der Berliner Gemeindeschüler.

Dienstag, Nachmittag 4 Uhr: Fortsetzung der Verhandlungen der Sektionen. Sektion A: Professor Dr. Ad. Dyroff (Bonn): Sprachwissenschaft und Kinderpsychologie. Dr. Ach, Privatdozent (Marburg): Zur Psychologie der Kindersprache. (Korreferent zum vorhergehenden.) Außerdem: Kurzer Vortrag über Kinderlieder, Kinderreime usw. nach Kooperator F. X. Huber (Regensburg). Sektion D: Dr. Pabst, Seminar-Direktor (Leipzig): Die psychologische und pädagogische Bedeutung des praktischen Unterrichts. Hilfsschullehrer Enderlein (Mannheim): Die Bedeutung der Handarbeit in der Erziehung pathologischer wie normaler Kinder. (Korreferent vom vorhergehenden.) Institutslehrer Landmann (Sophienhöhe bei Jena): Ueber Beeinflussungsmöglichkeit abnormer Ideenassoziation durch Erziehung und Unterricht. Sektion C: Erziehungsdirektor Pastor Plaß (Zehlendorf bei Berlin): Ueber Arbeitserziehung. Schriftsteller Damaschke (Berlin): Wohnungsnot und Kinderelend.

Mittwoch, den 3. Oktober, Vormittag 9—11 Uhr: Vorträge für den Gesamtkongreß. Professor Dr. E. Martinak (Graz): Wesen und Aufgabe einer Schülerkunde. Landgerichtsrat Kulemann (Bremen): Die forensische Behandlung der Jugendlichen. Pastor Dr. Hennig, Direktor (Rauhes Haus, Hamburg): Freiwilliger Liebesdienst und staatliche Ordnung in der Arbeit der gefährdeten Jugend; ein Rückblick und Ausblick.

11—1 Uhr: Weitere Verhandlungen der Sektionen. Sektion A: Dr. Th. Heller (Wien): Ueber psychasthenische Kinder. Dr. Ed. Claparède (Genf): Ueber Gewichtstäuschung bei anormalen Kindern. Sektion B: Dr. H. Schmidkunz (Halensee bei Berlin): Die oberen Stufen des Jugendalters. W. Dix, Lehrer a. d. höheren Bürgerschule (Meißen): Ueber hysterische Epidemien in deutschen Schulen. Sektion C: Hilfsschul-Lehrer Kielhorn (Braunschweig): Die geistige Minderwertigkeit vor Gericht. Dr. v. Rohden, Gefängnisgeistlicher (Düsseldorf-Derenburg): Jugendliche Verbrecher. (Abänderungen in der Reihenfolge der Vorträge müssen vorbehalten werden.) Hierauf Schlußansprache des Vorsitzenden des Kongresses. Erledigung geschäftlicher Fragen.

NB. Für den einzelnen Vortrag wird eine Dauer von höchstens 30 Minuten angenommen, für den einzelnen Sprecher in der Debatte (soweit eine solche angezeigt ist) der Regel nach eine Zeit von nur 5 Minuten.

Mittwoch, Nachmittag: Besichtigung und Erläuterung der von Herrn E. Fischer, Vorstand des in der Gründung begriffenen „Deutschen Museums für das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen" zu Berlin, ebenfalls in den Universitätsräumen veranstalteten Ausstellung (welche übrigens auch schon an den vorhergehenden Tagen zugänglich ist). Diese Ausstellung bezieht sich auf Körperbau und Hygiene des normalen wie des kranken Schulkindes, gewerbliches und künstlerisches Schaffen des Kindes, Unterrichtsmittel, Schulbau und Schulausstattung, wissenschaftliche Werke, methodische Schriften usw.

Hierzu kommt eine durch das Zusammenwirken mehrerer Kinderpsychologen veranstaltete Ausstellung von Kinderzeichnungen, mit Erläuterungen. Ebenso zur Ergänzung des Vortrags von Dr. W. Ament eine Ausstellung der Literatur der Kinderseelenkunde von 1690 bis 1882 in Erstlingsausgaben.

Außerdem wird Gelegenheit zur Besichtigung mannigfacher interessanter Institute (psychologischen, medizinischen, pädagogischen Charakters) unter sachkundigster Führung und Erläuterung geboten werden, worüber zum Beginn des Kongresses bestimmte Mitteilungen gemacht werden sollen.

Unter anderem wird eine gemeinsame Fahrt nach Zehlendorf zum Besuch der Erziehungsanstalten „am Urban" veranstaltet werden. Listen zur Eintragung der Teilnehmer werden seinerzeit offen liegen.

Mittwoch, Abend 7 Uhr: Gemeinsames Mahl im Hotel Impérial, Enckeplatz 4 (s. oben).

Donnerstag, den 4. Oktober: Gelegenheit zu weiterer Besichtigung mehrerer der vorstehenden Institute usw. Auch wird den zu den Fachgebieten des Kongresses in Beziehung stehenden Vereinen anheimgestellt, an diesem Tage Sitzungen abzuhalten.

Nähere Auskunft wird seinerzeit vom Empfangskomitee in der Universität erteilt werden.

Mitgliederkarten sind ebenfalls dort zu entnehmen, werden aber auf Verlangen auch vorher zugeschickt gegen Einsendung des Betrags einschließlich des Portos an den Schatzmeister des Kongresses, Herrn Prof. Dr. Moritz Schäfer, Berlin NW. 23, Klopstrockstr. 24.

Der Betrag der Mitgliedskarte ist endgültig auf 5 M. festgesetzt. Dieselbe berechtigt nicht nur zur Teilnahme an sämtlichen Verhandlungen bezw. Vorführungen, sondern es wird dafür nachträglich auch der gedruckte Bericht über die Verhandlungen (ein Band von 15—20 Bogen) geliefert. Außerdem ist die Ausgabe von Tageskarten (zu 1,50 M.) und event. von Halbtagskarten in Aussicht genommen.

Die Mitgliedskarte bezw. Tageskarte ist am Eingang vorzuzeigen, während ein besonderes äußeres Abzeichen für die Teilnehmer nicht verteilt wird.

Es darf erhofft werden, daß an den Verhandlungen des Kongresses nicht bloß Vertreter der Wissenschaft, berufsmäßige Jugenderzieher, Lehrer aller Arten von Schulen, Freunde sozialer Vervollkommnung, sondern auch gebildete Eltern in weitem Umfang Interesse nehmen. In diesem Sinne in ihren Kreisen weitere Anregung zu geben, werden die Empfänger gegenwärtiger Einladung ausdrücklich gebeten.

Auswärtigen Teilnehmern können auf Wunsch Wohnungen nachgewiesen werden durch den Wohnungsausschuß. Man wende sich an Herrn stud, phil. Bodo Frh. von Reitzenstein, Berlin W 50, Augsburgerstr. 51.

Der vorbereitende Ausschuß und Vorstand: Dr. W. Münch, Geh. Regierungsrat und Prof. an der Universität Berlin W 30, Luitpoldstr. 22, Vorsitzender. J. Trüper, Direktor d. Erziehungsheims auf Sophienhöhe bei Jena, stellvertretender Vorsitzender. Dr. W. Ament, Privatgelehrter in Würzburg, Sanderglacisstraße 44, Schriftführer.

Dr. A. Baginsky, Professor der Kinderheilkunde und Direktor des Kaiserin Friedrich-Kinderkrankenhauses in Berlin. Pastor Dr. Hennig, Direktor des Rauhen Hauses in Horn bei Hamburg. Geh. Med.-Rat Dr. Heubner, Prof. der Kinderheilkunde und Dir. d. Universitätskinderklinik in Berlin. Dr. Chr. Klumker, Dir. d. Zentr. f. priv. Fürsorge in Frankfurt a. M. Amtsger.-Rat Dr. Köhne, Vormundschaftsrichter in Berlin. Dr. E. Meumann, Prof. der Pädagogik und Psychologie a. d. Universität in Königsberg. Dr. Petersen, Direktor des städt. Waisenhauses in Hamburg. H. Piper, Erziehungsinspektor der Idiotenanstalt in Dalldorf. Dr. W. Rein, Prof. der Pädagogik und Direktor des pädagogischen Universitätsseminars in Jena. Röhl, Volksschullehrer und Vorsitzender des Ausschusses des deutschen Lehrervereins in Berlin. Dr. Sickinger, Stadtschulrat in Mannheim. Dr .Sommer, Professor der Psychiatrie in Gießen. Vatter, Direktor der Taubstummenanstalt in Frankfurt a. M. Geh. Med,-Rat Dr. Th. Ziehen, Professor der Psychiatrie und Direktor der psychiatrischen Klinik der Charité in Berlin.

Das Ortskomitee: (außer den vorgenannten Herren Baginsky, Heubner, Köhne, Münch, Piper, Röhl, Stumpf, Ziehen): Frl. Dr. jur. Frieda Duensing, Leiterin der Zentralstelle für Jugendfürsorge. Geh. Admiralitätsrat Dr. Felisch, Ehrenpräsident des freiwilligen Erziehungsbeirats für schulentlassene Waisen.

E. Fischer, Museumsleiter. Arno Fuchs, Hilfsschul-Lehrer. Dr. med. W. Fürstenheim. Dr. P. v. Gizicki, Stadtschulinspektor. Dr. med. H. Gutzmann, Privatdozent a. d. Universität. Prof. Dr. Arth. Hartmann, San.-Rat. Städt. Schularzt. Frl. Margarete Henschke, Vorsteherin der Victoria-Fortbildungsschule für Mädchen. Dir. Prof. Dr. F. Kemsies, Herausgeber der Zeitschr. f. pädagog. Psychologie. Dr. Krohne, Geh. Oberregierungsrat und vortragender Rat im Ministerium des Innern. E. Kull, Direktor der städt. Blindenanstalt. Frl. Helene Lange, Herausgeberin der Monatsschrift „Die Frau". Dr. Lowinsky, Realschul-Oberlehrer. Prof. Dr. Michaelis, Stadtschulrat von Berlin. Geh. Reg.-Rat Moldehn, Provinzialschulrat. Dr. Neufert, Stadtschulrat von Charlottenburg. Rektor Pagel, Generalsekretär des Zentralvereins für Jugendfürsorge. Frl. Anna Pappenheim, Seminar-Vorsteherin des Berliner Fröbel-Vereins. Päßler, Lehrer, Redakteur der Pädagogischen Zeitung. Pastor Pfeiffer, Geschäftsführer des Stadtausschusses für innere Mission. Pastor L. Plaß, Direktor der Erziehungsanstalt am Urban in Zehlendorf. H. Rippler, Redakteur der „Tägl. Rundschau". Rektor Rob. Rißmann, Herausgeber der „Deutschen Schule". Dr. Saltzgeber, Geschäftsführer des katholischen Charitas-Verbandes. Dr. med. K. L. Schäefer, Privatdozent a. d. Universität. Prof. Dr. M. Schaefer, Realgymnasial-Oberlehrer. Dr. Frhr. v. Soden, Universitätsprofessor und Pfarrer. Schulrat Walther, Direktor der Königl. Taubstummenanstalt. Prof. Dr. E. Wellmann, Gymnasialdirektor. Dr. Wessely, Gymnasial-Oberlehrer. Prof. Dr. Wychgram, Direktor der Kgl. Augusta-Schule und des Lehrerinnen-Seminars. Dr. Zelle, Realschuldirektor.

Eine Ausstellung für Kindeswohl veranstaltet die Gesellschaft zur Bekämpfung der Säuglingssterblichkeit zu Berlin (Bureau der Gesellschaft, W. Frobenstraße 26, Ausstellungsbureau Bernburgerstraße 22) vom 1. bis einschl. 12. September d. J. in den Gesamträumen der Philharmonie. Durch diese Veranstaltung bezweckt die genannte Gesellschaft in erster Linie durch Förderung der natürlichen Ernährung auf eine Herabminderung der Säuglingssterblichkeit in Berlin hinzuwirken, sowohl für die Ausbreitung ihrer Ideen und Bestrebungen beizutragen, als auch größere Mittel zu gewinnen, um ihre gemeinnützige Tätigkeit mehr ausdehnen und weitere Maßnahmen zur Erreichung ihres Zweckes treffen zu können. Nachdem die Gesellschaft bisher diesen Zweck hauptsächlich durch Verabreichung von Stillprämien an bedürftige stillende Mütter zu verfolgen gesucht hat, die ohne diese Unterstützung nicht in der Lage gewesen wären, ihrem Kinde den Segen der natürlichen Ernährung zuteil werden zu lassen, gedenkt sie in Zukunft ihrem Ziele noch näher zu kommen durch Errichtung von Speiseanstalten für ebensolche Mütter, in welchen dieses gegen geringes Entgelt oder auch gratis eine kräftige Kost geboten werden soll, sowie durch Anstellung von Kinderpflegerinnen, welche Müttern nach der Geburt eines Kindes ins Haus geschickt werden sollen, um diese zur Ausübung der natürlichen Ernährung anzuhalten und in der hygienischen Behandlung ihres Kindes zu unterweisen.

Die Ausstellung soll sich auf die körperliche, wie auf die geistige

Entwickelung des Kindes von der Geburt bis zum Abschluß des schulpflichtigen Alters erstrecken.

Der Hauptsache nach wird die Ausstellung eine Einteilung in drei große Gruppen erfahren:

1. Eine wissenschaftliche Abteilung, in welcher die normale Entwickelung des Kindes sowie die Störungen derselben in medizinischer wie in pädagogischer Hinsicht zur Darstellung gebracht werden sollen.

2. Eine künstlerische Abteilung — das Kind in der Kunst — und

3. Eine allgemeine Abteilung, in welcher allen übrigen Bedürfnissen des Kindes Rechnung getragen werden soll.

Das Interesse an der Ausstellung scheint, wie die bereits vielfach an die Ausstellungsleitung ergangenen Anfragen zeigen, ein außerordentlich reges zu sein.

Schule und Volksgesundheit.

Seitdem Aerzte und gebildete Laien aller Stände, Behörden und Kassenvorstände, Pädagogen und Sozialpolitiker die Ueberzeugung gewonnen haben, daß es notwendig ist, alle Schichten unserer Bevölkerung an den Errungenschaften teilnehmen zu lassen, welche durch Ausnutzung der hygienischen Forschungen der letzten Jahrzehnte zur Erhaltung der Gesundheit und somit zur Verlängerung des Lebens beitragen können, hat es zu keiner Zeit an Versuchen gefehlt, die Hygiene zu popularisieren, d. h. Mittel und Wege zu finden, um belehrend auf weite Volkskreise zu wirken. In erster Linie fühlten sich natürlich die Aerzte durch ihre nahen Beziehungen zu den Familien berufen, neben ihrer rein ärztlichen Tätigkeit zur Befolgung der Regeln der Gesundheitspflege immer und immer wieder zu mahnen, es bildete sich ein Verein für Volkshygiene, der durch Vorträge namhafter Aerzte und Hygieniker das gleiche Ziel zu erreichen strebte, die Berliner Zentralkommission der Krankenkassen ließ in jedem Winter eine große Reihe von Vorträgen für ihre Mitglieder und Jedermann aus dem Volke halten, durch Demonstrationen und Ausstellungen aus den verschiedensten Gebieten der Hygiene wurden deren Absichten und Wirkungskreise klargelegt und — last not least — ein großer Teil unserer Tagespresse stellte sich oft mit Feuereifer aufklärend in den Dienst der guten Sache. Fragen wir uns nun, ob die erzielten Resultate auch nur einigermaßen dem Aufwand an Mühe und Zeit entsprechen, ob es gelungen ist, unser Volk nicht etwa gleich zu gewöhnen, gesundheitsgemäß zu leben, sondern vorläufig nur für die hygienischen Forderungen zu interessieren, so müssen wir resigniert gestehen, daß dies doch nur in sehr beschränkter Weise geglückt ist. Sicherlich finden wir in den verschiedensten Ständen einige Elternpaare, die mit einem gewissen „hygienischen Sinn" begabt, die dargebotenen Gelegenheiten gern benutzt haben und sich auch bemühen, das Gelernte nach Möglichkeit zu verwirklichen, sicherlich ist auch ein Teil unserer Jugend durch die Bestrebungen gemeinnütziger Gesellschaften, wie der Gesellschaft zur Verhütung der Geschlechtskrankheiten,

der gegen den Mißbrauch geistiger Getränke, belehrt und vor Schaden bewahrt worden, aber wir würden uns einer schweren Täuschung hingeben, wenn wir glaubten, daß durch alle die vorerwähnten Maßnahmen auch nur in nennenswerter Weise hygienische Lehren Gemeingut unserer Bevölkerung geworden seien. Ganz besonders gilt dies für die so wichtige Hygiene des Kindesalters; können wir uns doch tagtäglich davon überzeugen: Trotz Säuglingspflegeausstellung, Säuglingsfürsorgestellen, geplanter Musteranstalt und anderem mehr hören wir immer noch — nicht etwa nur bei der arbeitenden Bevölkerung, sondern in gleicher Weise in der sogenannten besseren Praxis — Zweifel äußern, ob wirklich die Brustnahrung vorteilhafter für ein Kind sei, als die viel „bequemere" Flasche; unzählige Male wird uns bei Infektionskrankheiten gesagt, daß man doch bei solchen Erkrankungen die Kinder nicht waschen und Leib- und Bettwäsche vier Wochen hindurch nicht wechseln dürfe; daß Kinder jeder Altersklasse und aus allen Ständen Alkoholika, Kaffee, Tee usw. genießen, gehört zu den regelmäßigen Beobachtungen, und wie die geistige Hygiene — und diese besonders bei den oberen Zehntausend — vernachlässigt wird, wie oft die Kinder durch Theaterbesuch und andere Vergnügungen, durch ungeeignete Unterhaltung und Lektüre, durch überflüssigen Nebenunterricht und nicht ausreichenden Schlaf in ihrer gesundheitsgemäßen geistigen Entwickelung gehemmt werden, das brauchen wir an dieser Stelle wohl nur zu erwähnen.

Es würde uns zu weit führen, hier zu erörtern, warum es nicht möglich war und ist, auf den betretenen Wegen zum Ziele zu kommen; die Gründe dafür sind mannigfacher Art. Ist man aber von der Tatsache überzeugt, so drängt sich die Frage auf, ob es nicht andere Maßnahmen gibt, ob nicht an einer Stelle eingesetzt werden kann, die bisher nicht oder wenigstens nur in ungenügender und ungeeigneter Weise den beregten Zwecken dienstbar gemacht worden ist. Da kommen wir nun auf die Schule, bezw. auf unsere die Schule besuchende Jugend. Der Gedanke, die Schuljugend in der Gesundheitspflege zu unterweisen, ist ja nicht neu. Er scheint augenblicklich speziell in ärztlichen Kreisen Beachtung zu finden, da sich auch der in kurzer Zeit in Halle tagende deutsche Aerztetag mit dem Thema beschäftigen wird. Gerade aber die Thesen, die der Referent für diese Tagung, der hochverdiente Schulhygieniker A. Hartmann (Berlin) aufgestellt hat, veranlassen uns, unsere in mancher Beziehung abweichenden Anschauungen zu veröffentlichen.

Schulhygienische Fragen und Forderungen haben im letzten Jahrzehnt weite Kreise interessiert; die Anstellung von Schulärzten in fast allen größeren Gemeinden Deutschlands hat die Aufmerksamkeit auf die Schädigungen gelenkt, denen unsere Kinder in der Schule und durch die Schule ausgesetzt sind. Unablässig wird daran gearbeitet, die Einrichtungen der Schule und deren Betrieb den Anforderungen der modernen Hygiene anzupassen. Daß dies eine Vorbedingung für die Erziehung der Jugend zur Gesundheitspflege ist, wollen wir hier nur streifen, indem wir uns die Besprechung dieses wichtigen Punktes für eine andere Gelegenheit vorbehalten. Ebenso wollen wir nur kurz bemerken, daß das Lehrerpersonal hygienisch vorbildlich wirken müsste. Das, was uns jetzt näher beschäftigen

soll, ist die direkte Unterweisung der Schuljugend in den Lehren der Gesundheitspflege.

Solche Belehrung fand bisher in der Art statt, daß die Lehrer bei passenden Gelegenheiten hygienische, wohl kaum immer einwandsfreie Ratschläge gaben. Dies erscheint uns aber in Anbetracht der großen Wichtigkeit der Materie absolut unzureichend. Erfolgreich und eindrucksvoll kann einzig und allein der Schularzt hygienisches Wesen verbreiten, dem damit eine neue außerordentlich bedeutungsvolle Aufgabe erwächst.

Es liegt uns natürlich fern, etwa den Unterricht in der Hygiene als besonderen Lehrgegenstand zu fordern und damit die ohnehin oft überlastete Jugend noch mehr zu quälen. Sind wir erst überall so weit, wie der Staat Meiningen, der Schulärzte für Stadt und Land, für höhere und Volksschulen besitzt, so werden sich unsere Forderungen in den Rahmen der jetzt gültigen Schularzttätigkeit ganz leicht einfügen lassen. In der großen Mehrzahl der Kommunen ist für die Dienstanweisung der Schulärzte das Wiesbadener Muster gewählt. In diesem lautet ein uns hier interessierender Paragraph wie folgt: „Alle 14 Tage hält der Schularzt an einem mit dem Schulleiter verabredeten Tage in der Schule Sprechstunden ab. Die erste Hälfte der Sprechstunde dient zu einem je 10—15 Minuten dauernden Besuche von 2—5 Klassen während des Unterrichts. Jede Klasse soll wenn möglich zweimal während eines Halbjahres besucht werden. Dabei werden sämtliche Kinder einer näheren Revision unterzogen; bei besonderen zu sofortiger Besprechung geeigneten Beobachtungen wird vom Lehrer Auskunft gefordert und ihm solche auf Verlangen erteilt. Gleichzeitig dienen diese Besuche auch zur Revision der Schullokalitäten und deren Einrichtung, sowie zur Kontrolle über Ventilation, Heizung, körperliche Haltung der Schulkinder usw." Praktische Erfahrungen haben uns nun gelehrt, daß sich das vorstehend Verlangte durch diese Art der Klassenbesuche kaum erreichen läßt; die hygienischen Verhältnisse der einzelnen Schullokalitäten kennt der Schularzt bald ganz genau, die körperliche Untersuchung erfolgt zweckentsprechender in alljährlich vorzunehmenden Kontrolluntersuchungen; einzelne schnell zu erledigende auffällige Dinge, Fragen der Lehrer usw., erfordern meist nur wenige Minuten. Dagegen könnten nun bei jedem derartigen Besuche zehn bis fünfzehn Minuten darauf verwandt werden, den Kindern nach der Altersstufe verschieden zu haltende, ganz kurze und verständliche Anweisungen aus dem Gebiete der Gesundheitspflege zu geben. Es müßten dabei im Laufe der Jahre im wesentlichen die folgenden Themata abgehalten werden: Zahn- und Mundpflege; Reinigung der Hände (vor dem Essen und nach Benutzung des Abortes) und Sauberkeit im allgemeinen (Auswurfentleerung, Trinkgefäße usw.); Körperpflege, Baden und Schwimmen; Kleidung; Körperhaltung; Erholungszeit und Schlaf; Bewegungsspiele und Sport; Alkohol und andere Genußmittel. In den oberen Klassen müßte dann in angemessener Weise die sexuelle Hygiene besprochen werden. Darüber, daß diese wichtige Frage in der Schule nicht mehr scheu umgangen werden darf, daß es für das künftige Wohl der Kinder vielmehr von höchster Bedeutung ist, in welcher Weise und zu welchem Zeitpunkt eine Belehrung in dieser fundamental wichtigen Angelegenheit ihnen zuteil wird, darüber herrscht in den beteiligten Kreisen

ja jetzt glücklicherweise eine gewisse Einigkeit. Wir sind aber der Meinung, daß gerade in der obersten Klasse der Volksschule ganz besonderer Wert auf die Behandlung der sexuellen Frage gelegt werden muß, einmal weil diese Kinder alsbald in das praktische Leben mit all seinen Fährnissen hinaustreten, dann aber, weil leider die Eltern dieser Kinder gerade besonders häufig nicht in der Lage sein werden, ihnen zweckentsprechende Unterweisungen zu geben. In welcher Weise die Belehrung der Kinder in den höheren Schulen vorgenommen werden soll, müßte noch Gegenstand weiterer Erwägungen sein; wir glauben, daß hier ein gewisses Individualisieren nicht zu umgehen sein dürfte.

Nun beabsichtigen wir nicht etwa, dem Lehrpersonal in den hygienischen Fragen eine ganz passive Rolle zuzuerteilen, im Gegenteil: wir wünschen durchaus, daß die Lehrer aller Schulen eine gründliche hygienische Ausbildung erhalten. Diese können sie vervollkommnen und auf der Höhe erhalten, indem sie den Vorträgen der Schulärzte beiwohnen. Ihre Hauptaufgabe wird es dann sein, neben dem steten Hinweis auf hygienische Dinge während der einzelnen Unterrichtsstunden sich durch Fragen zu orientieren, ob die ärztlichen Ausführungen verstanden worden sind und wie dieselben befolgt werden, und damit gewissermaßen die Vorträge der Arzte gelegentlich zu repetieren.

Auch der Mitwirkung der Eltern wollen wir keineswegs entraten, vielmehr auch auf diese durch die Schule belehrend zu wirken suchen. Dazu bietet sich einmal Gelegenheit bei den Untersuchungen der neu in die Schule eintretenden Kinder, denen fast ausnahmslos Mutter oder Vater beiwohnen. Der erfahrene Schularzt findet dabei leicht Anlaß, diese oder jene hygienische Forderung den Eltern ans Herz zu legen und dürfte eine solche Ermahnung nach unseren Erfahrungen nicht eindruckslos bleiben. Dann aber glauben wir, daß eine Einrichtung, die sich jetzt einer großen Beliebtheit erfreut, die Elternabende, zur Verbreitung hygienischen Verständnisses leicht ausgenutzt werden könne. Diese Abende entspringen dem Wunsch der Pädagogen und der Eltern, die oft vermißte regelmäßige Verbindung zwischen Schule und Haus herzustellen, werden von den Eltern sehr fleißig besucht und dürften sicherlich geeignet sein, den Eltern diejenigen Fragen ans Herz zu legen, für die unter Hinweis auf das Wohl ihrer Kinder ihr Interesse leicht geweckt werden kann. Dazu gehören außer den obigen, den Kindern vorzutragenden Thematen folgende, die uns mehr zu einer Besprechung mit den Eltern allein geeignet erscheinen: Beleuchtung, Heizung und Ventilation; Ernährung; Verhalten bei ansteckenden Krankheiten; gewerbliche und sonstige Nebenbeschäftigung u. a. m. Es ist selbstverständlich, daß bei Erörterung dieser Dinge den wirtschaftlichen Verhältnissen der Hörer Rechnung getragen werden muß, so z. B. werden in der Ernährungs- und Wohnungshygiene bei einem Vortrage in den höheren Schulen andere Forderungen gestellt werden müssen, als in der Volksschule.

Wir sind uns bewußt, daß wir zur Durchführung unserer Anschauungen mit neuen beträchtlichen Anforderungen an Staat und Kommune herantreten müssen, daß wir auch den Aerzten eine oft gewiß recht schwierig zu lösende Aufgabe stellen. Wir hegen aber die feste Ueberzeugung,

daß die geforderten Aufwendungen und die geleistete Arbeit sich belohnen werden. Wie auf dem ganzen großen Gebiet der schulärztlichen Tätigkeit wird ja auch hier die Saat nur langsam reifen, wird eine große Spanne Zeit vergehen müssen, ehe man auf sichtbare Erfolge rechnen kann. Dann aber werden wir die Freude haben, zu sehen, wie althergebrachter Aberglaube schwindet, wie Licht und Luft eindringt in die leider leider noch tausendfältig so unzureichenden Wohnstätten, wie uns allmählich eine aufgeklärtere und dadurch gesündere und widerstandsfähigere Generation erwächst. Und dann wird die Schule nicht allein mit dazu beitragen, dem Kurpfuschertum den Boden abzugraben, sondern in der Schule und durch die Schule wird uns auch eine Waffe erstehen gegen die verheerendste aller Volksseuchen, gegen die Tuberkulose.

Charlottenburg. Dr. M. Cohn.

Ueber die Tätigkeit der Schulärzte.

Im Verlage des Stadtrates erschien dieser Tage der V. Bericht über die Tätigkeit der städtischen Bezirksärzte in Brünn als Schulärzte. Bekanntlich wurde bei der Schaffung der schulärztlichen Institution von der Bestellung eigener Schulärzte abgesehen und den Bezirksärzten zu den anderen Lasten auch die schulärztliche Tätigkeit zugewiesen. Dieser Vorgang hat sich auf das beste bewährt. Wie der Bericht richtig hervorhebt, bedeutet eine hygienische Ueberwachung der Schulen, die sich ungezwungen in den Rahmen einer festgefügten Sanitätsorganisation einpaßt, schon wegen ihrer Einheitlichkeit einen Vorzug. Die Augen- und Ohrenuntersuchungen nimmt ein spezialistisch vorgebildeter städtischer Bezirksarzt vor. Leider fehlt bis heute noch eine von Zahnärzten geleitete Untersuchung der Zähne, was um so bedauerlicher ist, als nach den anderorts gepflogenen Untersuchungen über 90 Prozent der Schulkinder schlechte Zähne aufweisen. Erfreulich ist die Tatsache, daß zumal die Lehrerschaft verständnisvoll den Schulärzten in die Hände arbeitet. Daß die Gemeinde kein Opfer für die Schulhygiene scheut, das beweist der Umstand, daß im letzten Quinquennium drei neue, große, allen hygienischen Anforderungen entsprechende Schulgebäude und zehn neue Kindergärten erstanden.

Um eine richtige Behandlung der mit Sprachfehlern und Stottern behafteten Kinder zu ermöglichen, wurde ein Mitglied des Lehrerstandes, der zur Ausbildung an die Wiener Universität entsandt worden war, mit der Unterweisung jener Kinder betraut, die die angeführten Gebrechen aufweisen. Die Kosten der Brillenbeschaffung für kurzsichtige Kinder trägt die Gemeinde. Für die Behandlung verschiedener Arten der Wirbelsäuleverkrümmung wurden unbemittelten Kindern Freiplätze gewährt. Skrophulöse Kinder sind im Berichtsjahre mit bestem Erfolge in Seehospize entsendet worden. Weiter faßte der Gemeinderat den Beschluß, sich in einem neu zu errichtenden Seehospize in der Nähe von Triest drei Betten für Dauerbehandlung zu sichern, außerdem aber noch 20 Plätze für die zum Gebrauche der Sommerkur in das Hospiz entsendeten Kinder. Wie in früheren

Jahren, wirkte auch im Berichtsjahre das Ullersdorfer Ferienheim auf das segensreichste. Nicht weniger als 263 Kinder wurden der Wohltat eines gesunden Ferienaufenthaltes teilhaftig. Die durchschnittliche Gewichtszunahme betrug in vier Wochen 3.2 Kilogramm. Auch das neuerrichtete Erholungsheim für schwache und rekonvaleszente Kinder, das im Februar 1905 in Kiritein eröffnet wurde, hat sich auf das beste bewährt. Die Bespeisung und Bekleidung armer Schulkinder erfolgte wie in früheren Jahren zumeist durch Privatmittel. Genaue Untersuchungen wurden bezüglich der Körperbeschaffenheit, der Gewichtszunahmen, der Gebrechen, Abnormitäten und Krankheiten angestellt. Besonders eingehend ist der augen- und ohrenärztliche Bericht, der von allen Eltern mit großem Nutzen gelesen werden könnte. Das reichhaltige Untersuchungsmaterial erscheint auch in dem Berichte statistisch verarbeitet. Der von dem Stadtphysikus Dr. Johann Igl erstattete Bericht kann mit Recht behaupten, daß die Stadt Brünn mit der Erweiterung der schulärztlichen Obliegenheiten wie auf so manchen Gebieten den meisten Gemeinwesen Zisleithaniens wegweisend vorangegangen ist.

Dem bisher nur in einer verhältnismäßig geringen Zahl von Gemeinden als Organ der Schulverwaltung bekannten Schularzt begegnen wir nunmehr auch in einer Regierungsverfügung, nämlich in den vom bayerischen Staatsministerium des Inneren für Schulangelegenheiten unter dem 7. März 1906 erlassenen „Vollzugsvorschriften und Erläuterungen zur k. allerhöchsten Verordnung, die Schulpflicht betreffend, vom 4. Juli 1903". Ein besonderer Abschnitt handelt von der Prüfung der genügenden körperlichen und geistigen Entwicklung als Vorbedingung für die Aufnahme in die Werktagsschule. Erscheint die genügende körperliche Entwicklung des Kindes als zweifelhaft, so soll die schleunige Beibringung eines ärztlichen Zeugnisses angeordnet werden. Das Zeugnis kann von einem praktischen oder Amtsarzt ausgestellt werden auf Grund persönlicher Untersuchung unter kurzer Angabe des Befundes. Es kann sich auch auf die Frage der genügenden geistigen Entwicklung erstrecken. Das Zeugnis ist dem Erziehungsberechtigten verschlossen zu behändigen und von diesem uneröffnet vorzulegen. „Wo ein Amtsarzt oder praktischer Arzt (Schularzt) auf Kosten einer Gemeinde am Anmeldetermin zur unentgeltlichen Untersuchung der angemeldeten Kinder beigezogen wird, kann angeordnet werden, daß die Untersuchung und Begutachtung durch diesen Arzt zu erfolgen habe." Die Vorschriften enthalten noch eine Reihe von Bestimmungen, die darauf hinzielen, eine gesundheitliche Schädigung der Kinder durch den Schulbesuch zu vermeiden. So soll bei Kindern, die erst mehr als vier Monate nach Schulbeginn das sechste Lebensjahr vollenden, in der Regel die Beibringung eines ärztlichen Zeugnisses gefordert werden. In Städten kann die Beibringung einer ärztlichen Zeugnisses für alle Kinder, die das sechste Lebensjahr nicht im Monate des Schulbeginns vollenden, durch die Stadtschulkommission vorgeschrieben werden. Bei der Entscheidung über die Aufnahme oder Zurückweisung bildungsbeschränkter oder bildungsunfähiger Kinder soll das Interesse der Schule nicht außer acht gelassen werden, das häufig der Aufnahme entgegensteht, es soll aber auch das Interesse dieser Kinder berücksichtigt werden, „denen nicht selten schon

durch den geregelten Schulbesuch allein eine große Wohltat erwiesen werden kann, auch wenn sie aus dem Unterricht nicht den vollen Nutzen zu ziehen vermögen. Deshalb wird zwar in erster Linie darauf Bedacht zu nehmen sein, solche Kinder in den für sie besonders geeigneten Unterrichts- und Erziehungsanstalten, wie z. B. in Hilfsschulen und Hilfsklassen, Taubstummenanstalten, Anstalten für krüppelhafte Kinder, Blindeninstituten u. a. unterzubringen. Wo dies aber nicht möglich ist, soll ihnen die Aufnahme in die Volksschule nicht versagt werden, falls sie in ihrem Interesse liegt und ohne eine zu erhebliche Schädigung der Unterrichtsinteressen und der gebotenen Rücksicht auf die anderen Kinder angängig und rätlich erscheint. Sie kann in solchen Fällen auch gegen den Willen der Erziehungsberechtigten verfügt werden."

In München hat der Verein für Fraueninteressen an den Magistrat der Stadt eine Petition gerichtet, in der der Forderung Ausdruck gegeben wird, daß unter die Zahl der für den 1. Januar 1907 anzustellenden Schulärzte auch Aerztinnen aufgenommen werden. Der eingehenden Begründung entnehmen wir folgende, für die weibliche Auffassung charakteristische Sätze: „Die Aufstellung von Schulärzten wird insbesondere von der Frauenwelt Münchens warm begrüßt. Die Mütter, die ihre Kinder dem öffentlichen Unterricht anvertrauen, ohne auf deren jeweilige körperliche und geistige Entwicklungsstufe, auf eigentümliche, vielleicht schonungsbedürftige Veranlagung Bedacht nehmen zu können — sie empfinden die Anstellung von Schulärzten als eine Beruhigung und erblicken darin eine höchst dankenswerte Fürsorge seitens der städtischen Behörden. Einer speziellen ärztlichen Fürsorge bedarf aber bekanntlich das Entwicklungsalter, insbesondere der Mädchen. Die ärztliche Untersuchung der Mädchen in diesem Alter dürfte aber zweifellos am besten Sache einer Frau sein. Ohne im geringsten den Standpunkt törichter Prüderie vertreten zu wollen, dürfen wir doch behaupten, daß das in diesem Alter gerade bei den Naturen besonders empfindsame Schicklichkeitsgefühl mehr geachtet und geschont wird durch Unterstellung der Schülerinnen unter weibliche Kontrolle, es dürfte auch ins Gewicht fallen, daß diese ärztliche Kontrolle in der Schule nicht im Beisein der Mutter ausgeübt werden kann, somit bei der Schüchternheit vieler Mädchen, sich über ihr körperliches Befinden auszusprechen, die wohlgemeinte prophylaktische Maßnahme in vielen Fällen nur dann ihren vollen Zweck erreichen kann, wenn das Mädchen einer Angehörigen des eigenen Geschlechts gegenübersteht. Allein, nicht nur vom Standpunkte des zu schonenden Schamgefühls aus bitten wir um Beiziehung von Aerztinnen, sondern auch von der Ueberzeugung ausgehend, daß eine Frau überhaupt für die Eigenheit dieses Alters naturgemäß ein tieferes Verständnis, für seine oft rätselhaften Erscheinungen, auch für seine physischen Eigentümlichkeiten einen schärferen Blick besitzt. Die Aerztin kann trotz ihrer nur vorübergehenden Beschäftigung mit den Kindern eben als Frau für sie ein mütterliches Eingehen zeigen; sie kann vermöge ihrer geschulten Beobachtung, ihrer Bildung und Autorität einen ähnlichen guten Einfluß auf die Kinder ausüben wie die Lehrerin. Von den gleichen Erwägungen aus, um derentwillen wir die Lehrerin in den Oberklassen verlangen, wünschen wir für die heranwachsenden Schülerinnen den weib-

lichen Arzt. Gerade den Mädchen aus dem Volke sollte diese Berührung mit hochgebildeten Geschlechtsgenossinnen vermittelt werden, die Beziehung zu der Aerztin, die unter Umständen in ihrem späteren Leben eine bedeutungsvolle Rolle spielen kann."

Ueber die Berichte der Schulärzte Schönebergs für das Jahr 1905 können wir nur nach Veröffentlichungen der Presse urteilen, da Schöneberg die einzige Stadt war, die uns auf unser Ersuchen hin, die Berichte vorenthielt.

Zahlreich sind wieder die Mängel körperlicher und geistiger Entwickelung, die von den sechs Schulärzten an den von ihnen untersuchten und beobachteten Kindern festgestellt wurden. Die Untersuchung bei den Neuaufnahmen zu Beginn des Schuljahres ergab, daß 145 Kinder vorläufig noch vom Schulbesuch zurückgestellt werden mußten, weil sie noch gar nicht mal genügend entwickelt waren. Auch unter den aufgenommenen Kindern waren noch 391, deren gesundheitlicher Zustand es ratsam erscheinen ließ, sie bis auf weiteres in ärztlicher Ueberwachung zu behalten. Da von früher her bereits mehr als anderthalbtausend Kinder in Ueberwachung waren, so mußten nun 1927 Kinder von den Schulärzten überwacht werden.

Aus dem Ergebnis der von den sechs Schulärzten gemachten Beobachtungen greifen wir ein paar Hauptzahlen heraus. Da werden 397 Kinder als skrophulös, 283 Kinder als rhachitisch bezeichnet, bei 487 Kindern wird Blutarmut festgestellt. Ueber 174 Fälle von Herabsetzung des Sehvermögens, 109 Fälle der Sprachstörung, 661 mal wurden Mandelwucherungen beobachtet, 766 Kinder hatten Zahndefekte. Groß war die Zahl der Verkrümmungen: 80 mal fand sich Wirbelsäulenverkrümmung, 142 mal Verkrümmung der unteren Gliedmaßen, dazu kamen 170 Fälle von fehlerhaftem Bau des Brustkorbes. Lungenkrankheiten wurden 133 mal festgestellt, Herzfehler waren in 53 Fällen vertreten. Wie schon im vorigen Jahre, so wird auch diesmal wieder hervorgehoben, daß die Eltern den Ratschlägen „im wesentlichen" nachkamen. Doch hebt der Bericht hervor, daß z. B. bei Wirbelsäulenverkrümmung die Vorschriften teils wegen der Unbequemlichkeit ihrer Befolgung, teils aus Scheu vor den etwa damit verbundenen Kosten vielfach trotz dringender Ermahnung unbeachtet blieben.

Daher hat der Magistrat die Einführung eines orthopädischen Turnunterrichts beschlossen und zu diesem Zwecke genehmigte der Kultusminister eine Kürzung der technischen Unterrichtsfächer.

Aus dem Bericht über das Volksschulwesen in Hohenstein-Ernstthal sind nur folgende kurze Notizen hervorzuheben: 76 Mädchen und 66 Knaben sind untersucht worden; davon waren nur 23 Prozent gesund, die anderen litten an Anämie, schlechtem Körperbau, Luftröhrenkatarrh, Augenleiden.

Zur Schularztfrage in Oesterreich ist folgendes zu bemerken:

Der böhmischen und der mährischen Landeshauptstadt Prag und Brünn ist nun auch Linz mit der Anstellung von Schulärzten, und zwar an allen Volks- und Bürgerschulen, gefolgt. Für die schulärztliche Beobachtung von je 1000 Kindern werden 500 Kronen (ca. 420 M.) Vergütung geleistet. Zur Besorgung des schulärztlichen Dienstes sind in erster Linie die von der Gemeinde angestellten Aerzte bestimmt, weiter andere in

Linz ansässige Aerzte, die von der Oberösterreichischen Aerztekammer zur Bewerbung einzuladen sind. Die jährlichen Kosten dieser neuen Einrichtung sind mit 4000 Kronen (3330 M.) veranschlagt. — Langsam, sehr langsam greifen also auch in Oesterreich schulhygienische Maßregeln Platz. Bedauerlich ist aber, daß die Erfüllung hygienischer Forderungen, denen österreichische Provinzstädte, denen eine große Zahl selbst kleinerer deutscher Städte nachgekommen sind, in Wien am längsten auf sich warten läßt. Scheute sich doch der Bürgermeister der Reichshaupt- und Residenzstadt nicht, in öffentlicher Gemeinderatssitzung zu erklären, „so ein Schularzt könnte die Wiener Madeln zu genau untersuchen!" So laboriert Wien an unhygienisch gebauten Schulen, entbehrt der Schulbäder und Schulärzte, kurz es liegt die körperliche Pflege der Schuljugend recht im argen.

(Med. Reform.)

Die Kindergerichtshöfe in Amerika.

Diese Einrichtung wird neuerdings viel genannt und viel besprochen. Auf dem fortschrittlichen Frauentag verlangte man die Kindergerichtshöfe für Deutschland. Die Gerichtshöfe für Kinder entstanden*) in Chicago, gleich New York einer Einwandererstadt, der es an herumlungernden Kindern nicht fehlt. Im Jahre 1891 erging die erste Anregung zu der Reform, die im Jahre 1899 mit Einführung der Kindergerichte im Staate Illinois endete. Die öffentliche Meinung hatte diese Umwälzung des amerikanischen Gerichtswesens hervorgebracht, vor allem die Rechtsanwälte und die Frauen. Erstere bekämpften das bestehende Recht, das Kinder bis zu zehn Jahren völlig straffrei ließ und Kinder über zehn Jahre einfach ins Gefängnis zu den Erwachsenen steckte. Letztere waren sofort für eine Reform zu haben, die dem Gerichtsverfahren einen humanen und erziehlichen Charakter gab. Die Frauenklubs von Chicago waren die Bahnbrecher der Kindergerichte. Heute bestehen Kindergerichte in 22 von den 46 Staaten der Union.

Ueberall sind die Kindergerichte eine Sondergerichtsbarkeit. Fast überall beschränken sich die Kinderrichter auf das Fach, worin sie Spezialisten sind. Alle Jugendlichen (bis 16 Jahre) gehören vor ihren Richterstuhl. Kein Kinderrichter ist an ein Gesetzbuch gebunden. Gefängnisstrafe für Kinder ist freilich völlig untersagt. Im übrigen steht es in des Richters Ermessen, ganz nach der Eigenart des betreffenden Kindes zu verzeihen oder zu bestrafen.

Obgleich in erster Linie Menschenkenner und Erzieher, sind die Kinderrichter doch in allen Staaten (mit Ausnahme von Utah) juristisch gebildete

---

*) Aehnliche Gerichte bestehen außer in Amerika nur noch in Torento (Kanada), Adelaide (Australien), Dublin und Belfast (Irland).

Berufsrichter und den Gerichtshöfen erster Instanz entnommen. Das Verfahren ist ein ganz patriarchalisches. Soweit tunlich, befindet sich das Kindergericht in einem besonderen Gebäude oder doch in einem besonderen Saal des Gerichtsgebäudes, der aber nichts von der Kälte und Nacktheit der gewöhnlichen Gerichtssäle hat. Muß das Kindergericht durchaus in dem Gerichtssaal selbst tagen, so nimmt man dort einen Kulissen- und Ausstattungswechsel vor. Der Kinderrichter thront nicht auf einem Podium, Sein Stuhl steht mitten unter den Kindern, und da verhört er sie, ihre Hand in der seinen, den Arm um ihre Schulter gelegt. Da er als „Freund des Kindes" gilt, ist die Anwaltschaft des Verteidigers gegenstandslos. Kein Anwalt wohnt diesen Verhandlungen bei. An vielen Orten finden die Kindergerichte täglich statt.

Die Kinderrichter streben danach, ihre Gerichtsbarkeit auf solche erwachsene Personen auszudehnen, die bei Kindervergehen oder -Verbrechen Anstifter, Mitschuldige sind. So haben Kindergerichte fahrlässige und diebische Eltern, haben sie Schankwirte, die Kindern Alkohol verkauft, aus eigener Machtvollkommenheit zu Geld- oder Haftstrafen verurteilt.

Der Kinderrichter hat folgende Strafmittel in der Hand: Ueberweisung des Kindes an eine Besserungsanstalt, Ueberweisung des Kindes an seine Familie.

Der amerikanische Kinderrichter wählt die Besserungsanstalt nur, wenn das Elternhaus ihm rettungslos verloren erscheint. Dann schickt er das Kind in eine landwirtschaftliche Kolonie. Das Leben ist dort hart, aber gesund. Vor allem hat der Pflegling es in der eigenen Hand, ob er früher oder später in Freiheit gesetzt wird. Seine Strafzeit hängt von seiner persönlichen Führung ab. Durch eine Reihe von „musterhaft" erhebt er sich von der dritten zur ersten Stufe, endlich zur Freiheit. Durch solche Besserungsanstalten wird der Wille gestärkt, die Selbstachtung gehoben, das Kind gerettet.

Dem Elternhause übergibt der amerikanische Kinderrichter das Kind, solange auch die geringste Hoffnung auf eine gedeihliche Einwirkung der Eltern auf die Kinder, der Kinder auf die Eltern besteht.

Ueberließe man das Kind ohne weiteres der alten Umgebung, so wäre damit freilich keine Besserung gewährleistet, die alten Fehler und Sünden würden nur üppiger aufschießen. Der Kinderrichter setzt daher das Kind in überwachte Freiheit. Er gibt ihm sozusagen einen Wacht- und Schutzgeist in Gestalt des „Probation Officers", der das Kind dauernd in seinem Elternhause zu beaufsichtigen und jede Woche einmal mit ihm beim Richter zu erscheinen hat.

Der Probation Officer (Prüfer) ist in den meisten Fällen eine Frau, eine angestellte Vertreterin des Kindergerichts, zum Teil mit ausführender Gewalt betraut, eine richterliche Beamtin, die ein Gehalt von über 200 Mark monatlich empfängt. Zu den besoldeten Prüfern kommt dann noch eine Anzahl ehrenamtlicher, und sämtlich sind sie verpflichtet, ihre Pfleglinge und deren Eltern zu beaufsichtigen.

Am festgesetzten Tage erscheinen dann Schützer und Schützling vor dem Richter: man hat sich für die vergangene Woche zu verantworten und die Noten des Volksschullehrers vorzuzeigen, der bei der Ueberwachung eine große Rolle spielt.

Je musterhafter ein Kind sich führt, desto kürzer wird seine Probe und Ueberwachungszeit. Ist die Führung hingegen schlecht, so bleibt immer noch die Besserungsanstalt.

Die Eltern sind an der guten Führung ihrer Kinder nun mitinteressiert: kommt das Kind in die Besserungsanstalt, so müssen sie nach einem sehr gesunden Prinzip dafür zahlen. Waren sie für das Vergehen des Kindes zu einer Geldstrafe verurteilt, so entfällt diese, wenn das Kind nicht rückfällig wird.

Man hat denn auch mit den Kindergerichten sehr gute Erfahrungen gemacht: während die Rückfälle früher 50 Prozent betrugen, schwanken sie jetzt zwischen 2 bis 10 Prozent. Die Kindergerichtshöfe haben also eine hohe sittliche Bedeutung.

Sie besitzen auch eine große ökonomische Wichtigkeit. Sie ersparen dem Staate Unsummen ganz nutzlos verschwendeten Geldes, das sonst zur Errichtung und Unterhaltung von Kindergefängnissen diente, aus denen doch nur abgefeimte Verbrecher oder gebrochene Existenzen hervorgingen.

Die Polizei ist mit den Kindergerichten sehr zufrieden, weil sie nun weiß, wohin mit den jungen Arrestanten.

Endlich, die Kinderrichter gewinnen eine ganz genaue Kenntnis ihrer Schützlinge, da sie diese wöchentlich ja einmal sehen und ihr Leben verfolgen. Man darf den Richtern glauben, wenn sie erklären, alle wilden Hummeln, Vagabunden, Strolche und kleinen Raubtiere ihres Bezirkes persönlich zu kennen.

Amerika befreit sich derart von einer unerträglichen Last, dem jugendlichen Verbrechertum. Es rettet 90 bis 95 Prozent der Jugendlichen vor dem Verderben. (Berl. Tageblatt.)

Schriftleitung: F. Kemsies, Weissensee, Königs-Chaussee 6, u. L. Hirschlaff, Berlin W., Habsburgerstr. 6. — Verlag von Hermann Walther, Verlagsbuchhandlung, G. m. b. H., Berlin W. 30, Nollendorfplatz 7. — Verantwortlich für Geschäftliche Mitteilungen und Inserate: Fr. Pasche-Berlin. — Druck: Pass & Garleb G. m. b. H., Berlin W. 35, Steglitzerstr. 11.

Zeitschrift

für

Pädagogische Psychologie,

Pathologie und Hygiene.

Herausgegeben

von

Ferdinand Kemsies und Leo Hirschlaff.

Jahrgang VIII. Berlin, August 1906. Heft 3/4.

Ueber Waldschulen und Walderholungsstätten.

Von

Adolf Baginsky.

Vortrag im Berliner Verein für Schulgesundheitspflege am 6. Februar 1906.

Meine Damen und Herren!

Der Gegenstand, welchen ich heut vor Ihnen zu erörtern die Absicht habe, steht in diesem Augenblicke in lebhaftester Diskussion, und fast könnte es scheinen, als habe die Frage der Errichtung von Waldschulen erst in der jüngsten Zeit aktuelle Bedeutung gewonnen. Für die den Fragen der Schulhygiene Fernerstehenden ist die Auffassung, daß es sich um eine neue junge Bewegung handle, begreiflich, und doch liegen die Anfänge derselben weit zurück. Selbst diejenigen, welche in diesem Momente die Sache der Waldschulen führen, werden vielleicht mit der historischen Entwicklung derselben gerade in Berlin nicht so vertraut sein, daß es sich

nicht lohnen sollte, ein wenig auf dieselbe einzugehen, bevor in die sachliche Erörterung des Gegenstandes selbst eingetreten wird. — Sie werden schon verzeihen müssen, wenn ich in die Lage komme, einige mich persönlich betreffende Notizen hier zu geben; nicht etwa in der Absicht, eigene Verdienste in den Vordergrund zu stellen, sondern lediglich weil dieselben, soweit es sich eben gerade um die Entwicklung der Waldschulenfrage in Berlin handelt, kaum zu umgehen sind.

Wie Sie, verehrte Damen und Herren, aus den Zeitungen wohl ersehen haben werden, ist am 7. Dezember 1905 in der Berliner Stadtverordnetenversammlung über einen Antrag, für Berlin Waldschulen zu errichten, in welchen schwächliche Kinder Unterricht erhalten sollen, nach vorangegangener Beratung in einer besonders dazu eingesetzten Kommission ablehnend entschieden worden, indem zu gleicher Zeit ein anderer Antrag zur Annahme gelangte, der dahin ging, daß der Magistrat in Erwägung nehmen möge, „ob nicht auf städtischen Waldgeländen größere Erholungsstätten, ähnlich wie die Heimstätten für Genesende, auch für kränkliche und schwächliche Kinder geschaffen werden könnten, in welchen dieselben längere Zeit verbleiben und daselbst auch Schulunterricht bei ärztlicher Aufsicht genießen". — Diese auf der einen Seite ablehnende, auf der anderen immerhin doch der kränklichen Kinderwelt gegenüber augenscheinlich wohlwollende Entschließung der Berliner Stadtverordneten-Versammlung ist um so auffallender, als sie die Stadt Berlin in Gegensatz bringt, einmal mit der Stadt Charlottenburg, welche seit dem Jahre 1904 bereits eine Waldschule errichtet hat und seither unterhält, sodann aber auch mit einem, im September-Oktoberhefte des Centralblattes für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1905 erst kürzlich erschienenen Erlaß des Kultus Ministers, welcher unter Rücksichtnahme auf die erschienene Beschreibung der Charlottenburger Waldschule, „auf besonderen Befehl Seiner Majestät des Kaisers und Königs", die Regierungen anweist, für die weitere Verbreitung der Darlegung zu sorgen und überall da, wo sich das Bestreben nach Begründung ähnlicher Einrichtungen zeigt, dieses Bestreben möglichst wirksam zu fördern.

Danach erscheint also die Waldschulenfrage in

diesem Augenblicke aktuell, gleichzeitig sehen wir dieselbe aber verquickt mit der Frage der Kinder-Walderholungsstätten. Gerade deshalb und gerade hier erschien es mir wichtig, der Aufgabe näherzutreten, die Verhältnisse der beiden so in eine Art von Gegensatz gestellten Einrichtungen zu prüfen, abzuwägen und daran mitzuarbeiten die Entscheidung zu finden, was das Richtige an den beiderseitig gefaßten Beschlüssen beziehungsweise getroffenen Einrichtungen sei. Hierbei wird es notwendig sein zu ermitteln, inwieweit überhaupt der, wie es für den ersten Augenblick scheinen könnte, künstlich konstruierte Gegensatz zwischen Waldschule und Kinderwalderholungsstätte (mit etwas Unterricht) tatsächlich besteht.

Ich habe, meine Verehrten, eingangs erwähnt, daß ich den Fragen nicht nur sachlich, sondern auch persönlich etwas näher stehe, und so gestatten Sie wohl, daß ich auf diese Seite der historischen Verhältnisse zunächst kurz eingehe.

In der zweiten Auflage meines Handbuchs der Schulhygiene vom Jahre 1883 findet sich pag. 609 als Schluß des ganzen Werkes folgender Passus:

„So wertvoll auch die Ferienkolonien sind, so erfüllen sie deshalb nicht den eigentlichen Zweck, weil die nicht unerheblichen Kosten, insbesondere der Aufwand für die Reise es unmöglich macht, die Wohltat vielen Kindern zugleich angedeihen zu lassen, auch fehlen die Hilfskräfte und in der Regel passende Lokalitäten, eine erkleckliche Anzahl von Schülern gleichzeitig auszusenden. Ich habe es daher schon lange als ein dringendes Erfordernis, insbesondere für große Städte, angesehen, daß neben den eigentlichen Schulen in der Sommerzeit eine Art von Erholungsschule in einem von der Stadt nicht zu entfernt liegenden Walde eingerichtet werde, in welcher der wissenschaftliche Unterricht nur teilweise und zwar zumeist im Freien fortgesetzt wird, während die übrige Zeit, wie in der Ferienkolonie, zum Turnen usw. verwendet wird. — Diese Art von Kolonien, welche also kontinuierlich während des ganzen Sommers im Gange sind, würden imstande sein, durch den Wechsel von Schulkindern innerhalb eines Sommers Hunderten von Kindern die Wohltat in der Ferienkolonie angedeihen zu lassen. — Die Erholungsschule müßte naturgemäß ihre eigene Oekonomie haben, auch müßten die Lehrer da-

selbst für den Sommer konstant ihren Aufenthalt nehmen, wobei indes ebenfalls ein den Bedürfnissen entsprechender Wechsel nicht ausgeschlossen ist. — Die Einrichtung der notwendigen Gebäude würde sich leicht nach den früheren Kapiteln dieses Buches konstruieren lassen, man würde sich aber von vornherein für den leichteren Barackenbau entscheiden können. — Vielleicht würden sich diese bisher nur als pia desideria erscheinenden hygienischen Vorschläge mit dem Fortschreiten der hygienischen Bewegung auf dem Gebiete der Schule in nicht zu langer Zeit in die Praxis ebenso einführen, wie die augenblicklich belebten Ferienkolonien. — Der Nutzen dieser Art von Erholungsschulen würde, dies bin ich überzeugt, denjenigen der Ferienkolonien noch übertreffen." — Hier ist also Einrichtung und Zweck der Waldschule als Erholungsstätte und Schule klipp und klar dargestellt. — Wenn ich in diesem Passus, der sich heut gewiß anmutend und erfreulich anhört, wie ich vielleicht ohne Ueberhebung sagen kann, davon spreche, daß ich es „schon lange als ein dringendes Erfordernis angesehen habe" so hat dies nun noch folgende nicht uninteressante Vorgeschichte. — Am 5. und 6. April 1880 tagte die öffentliche Versammlung der pädiatrischen Sektion der „Gesellschaft für Heilkunde" in Berlin. Auf derselben entwickelte Professor Beneke sein Programm der Errichtung von Seehospizen für skrophulöse Kinder, mit welchem er, wie bekannt, in glänzender Weise reussierte, da ihm das Glück zuteil wurde, für den Gedanken Se. Majestät den Kaiser Wilhelm zu interessieren. — In der Diskussion zu dem Benekeschen Vortrage führte ich folgendes aus:[1]) Meine Herren! So dankbar wir Herrn Geh. Rat Beneke gewiß sein müssen für die gegebene Anregung, so muß ich doch sagen, daß wir hier in Berlin nicht bloß schwer kranke Kinder ins Auge zu fassen haben, sondern auch solche, die nicht als schwer leidend zu betrachten sind. Es läßt sich denken, daß man nach dieser Richtung hin hier in Berlin schon Versuche gemacht hat, etwas in Gang zu bringen, was in anderen Städten besonders in Genf, Bern, Frankfurt ausgeführt worden ist. — Ich habe das Glück gehabt, einen sehr hochherzigen Kollegen zu finden, der so

---

[1]) pag. 31 der Verhandlungen bei G. Reimer 1881. Berlin.

freundlich war, mir vor wenigen Jahren ein großes schönes Areal von 60 Morgen Wald, im Grunewald gelegen, also nicht weit von hier, zur freien Verfügung in sanitärer Beziehung zu stellen. Nun war dies ja schon ein schöner Anfang. — Ich habe nun versucht, auf Grund dessen mir einen Plan zu machen und Geld herbeizuschaffen, um dort Baracken zu errichten, um Kinder, welche anämisch, skrophulös sind, und die namentlich unter dem Schulunterricht leiden, im Laufe des Sommers dorthin zu bringen. Ich habe, vielleicht weil die Verhältnisse nicht dazu angetan waren, weder bei Finanzmännern, noch selbst bei denen, die in der Stadt das Wort haben, nach dieser Richtung hin wirklich Glück gehabt. Im Gegenteil, man hat mit einem gewissen Verdacht, möchte ich fast sagen, auf die ganze Sache geblickt und gemeint, man glaubte nicht, daß auf diese Weise etwas Gutes gegründet werden könnte. Ich möchte also im Anschluß an dasjenige, was Herr Beneke hervorgehoben hat, gewiß sehr gern dafür plädieren, daß wir ein Komitee ernennen, und möchte nur die Bitte aussprechen, daß das Komitee auch das, was sonst nach dieser Richtung vorliegt, mit ins Auge zu fassen hilft. — Die Sachen gehen sehr gut nebeneinander her, daß schwer kranke Kinder nach der Nordsee oder Ostsee geschickt, daß aber anämische Kinder in Baracken in der Nähe von Berlin untergebracht werden. Ich habe mir speziell den Plan so ausgedacht, daß man da draußen nicht bloß für 4—5 Wochen die Kinder herausbringt, sondern daß eine große Baracke oder mehrere errichtet werden. Das Grundstück ist sehr groß, und es ist auch Wasser vorhanden, so daß eine Badeanstalt gebaut werden kann. — Die Kinder sollten von vier zu vier Wochen changieren, und es sollte auf diese Weise gleichsam eine Schule im Freien, eine Sommerschule errichtet werden, wo die Schüler zu gleicher Zeit auch im Unterricht bleiben können. Auch die Oekonomie würde vollständig gesichert sein, was sich durch Entgegenkommen der benachbarten Dörfer erreichen ließe. — Es fehlt, wie gesagt, nur noch das nötige Geld, und es wäre angenehm, wenn das Komitee glücklicher wäre, als ich persönlich es bis jetzt gewesen bin." —

Und nunmehr zu dem Anerbieten, das mir damals seitens des hochherzigen Kollegen vorlag — es war dieser Kollege kein anderer, als der von vielen Seiten angefeindete frühere

Stadtverordnete Dr. Moritz Lövinson. — Ich bin in der Lage, Ihnen den einschlägigen damals von ihm erhaltenen Brief im Original vorzulegen. Derselbe lautet:

Berlin W., Potsdamerstr. 112a.

Dienstag d. 13. April 1880, mittags.

Lieber Kollege A. Baginsky.

Auf Ihr soeben erhaltenes Schreiben von heute in betreff der günstigen Aussichten für Errichtung einer Kinderheilstätte auf meinem Grundstück im Grunewald bei Zehlendorf beeile ich mich Ihnen hierdurch die gewünschte schriftliche Ermächtigung zu erteilen, „alle Ihnen und einem durch Sie zu berufenden Komitee für Ausführung an bezeichneter Idee erforderlich scheinenden Verfügungsrechte über mein, mir ganz allein und schuldenfrei gehöriges 60 Morgen großes Besitztum in Zehlendorf zur Geltung bringen zu dürfen. Es würde mich freuen, wenn Sie durch mein völlig uneigennütziges Entgegenkommen in den Stand gesetzt wären, Ihre langjährigen wissenschaftlichen Bestrebungen auf dem Gebiete der Kinderheilkunde beweiskräftig zu verwirklichen, und ich nur die Genugtuung hätte, rechtzeitig unter nicht geringen Opfern einen kostbaren Besitz erworben zu haben, der jetzt Männern von Ihrer Bedeutung und Aufgaben von solcher Tragweite für die Zukunft zugute kommen kann. — Mein Rat, wenn Sie und Ihr Komitee sich desselben bedienen wollen, soll Ihnen bei Auswahl des geeigneten Platzes zur Errichtung der Baulichkeiten, beim Nachweis zuverlässiger Personen und anderen Vermittlungen bei Behörden und Interessenten, jederzeit gern zuteil werden; doch bitte ich Sie, mich in keiner Weise offiziell zu betätigen, oder meinen Namen mehr, als unbedingt erforderlich sein sollte, in die Oeffentlichkeit zu bringen. Ich empfinde einen wahren Ekel vor jeder Berührung mit derselben auf geschäftlichem Gebiete, und verspüre wirklich nicht das geringste Verlangen mehr, irgend jemand die Motive eines selbstlosen und darum meistens ganz unverständlichen Handelns auseinanderzusetzen. Die Form eines Vertrages, die Art und die Dauer eines solchen zwischen Ihnen, Ihren Freunden und mir überlasse ich vollständig Ihrem Ermessen, und würde

ich durch ein Kodizill in meinem seit 1861 bereits rechtsgültig erachteten Testament jede sonst noch wünschenswerte Sicherheit zu geben, nicht Anstand nehmen."

Es folgen noch einige andere, persönliche Dinge betreffende Zeilen; sodann schließt der Brief: Ich schließe unter freundlichen Grüßen

als Ihr dienstwilligster

Dr. Moritz Lövinson.

Dies der interessante Brief und das hochherzige Anerbieten. — Mit demselben in den Händen wurde von mir vergebens an den besten Türen angeklopft. — Die Mittel wurden nicht geboten, und ich hatte von den verschiedensten, sogar maßgebenden Seiten den Hohn in den Kauf zu nehmen über die törichte Idee, Schulkinder ins Freie nehmen und dort unterrichten lassen zu wollen.

So kamen Plan und Absicht allmählich in Vergessenheit, um so mehr, als mir auf einer anderen Seite alsbald das Glück holder lächelte, da ich die Mittel zusammenzubringen versuchte für das von mir alsbald ebenfalls geplante und mit Hilfe eines von mir zusammengebrachten Komitees, an dessen Spitze Virchow trat, ins Leben gerufene Kaiser und Kaiserin Friedrich-Krankenhaus.

Wie kam es nun doch, daß endlich auch die Waldschule ins Leben gerufen wurde?! —

Der Anstoß dazu wurde gegeben durch die in die soziale Bewegung hineingetragene Tätigkeit mehrerer Komitees zur Bekämpfung der Tuberkulose.

Auf dem Tuberkulosekongreß von 1899, demselben Kongreß, auf welchem man in knapp zugemessenen fünf Minuten kaum die Zeit zu einigen Bemerkungen über die Einrichtungen von Kinderheilstätten für tuberkulöse Kinder ließ, entwickelte Wolff Becher in Anschluß an einen Bericht, den er über Untersuchungen der Wohnungen arbeitsunfähiger und hauskranker Tuberkulöser gab, die Idee, Einrichtungen zu treffen, welche ohne große Kosten Kranken die Möglichkeit gewähren, bei ausreichender Beköstigung in gesunder Luft zu leben. — Als Orte für solche Einrichtungen konnten nur die

Wälder in der Umgebung der Großstädte in Betracht kommen.[2]) — Dabei wurde ferner zunächst an die Benutzung der dem Roten Kreuz in ausreichender Zahl gehörigen Döckerschen Baracken gedacht; des weiteren sollten Krankenkassen und die staatliche Krankenversicherung als Beteiligte herangezogen werden. Der Volksheilstättenverein vom Roten Kreuz ergriff gern den ausgesprochenen Gedanken und es wurde in demselben alsbald, also im Winter 1899, eine Abteilung für Erholungsstätten begründet. Im Mai 1900 wurde die erste Erholungsstätte für Männer errichtet. — Es folgten, die Einrichtung von Erholungsstätten für Frauen, und unter der umsichtigen Leitung Ihrer Exzellenz der Frau Staatsminister Studt auch für Kinder. — Die erste dieser Erholungsstätten wurde im Mai 1902 eröffnet, mit der ausgesprochenen Absicht, sei es die tuberkulös erkrankten oder auch die von der Tuberkulose bedrohten Kinder aus den Wohnungen und Schulräumen hinaus in die freie Waldluft zu bringen. Die Kindererholungsstätten geben, wie Becher auseinandersetzt, wegen ihrer Wohlfeilheit ein sehr brauchbares Mittel zur Bekämpfung der Tuberkulose.[3]) — Ueber den Betrieb berichtet Becher folgendes: Die Kinder treffen morgens 8 Uhr aus der Stadt mit der Straßenbahn oder der Eisenbahn ein. Ein Teil der Kinder, denen wegen der Schwere der Erkrankung der täglich zweimalige Transport nicht zugemutet werden kann, ist über Nacht in einer benachbarten Kolonie untergebracht. — Alsbald nach dem Eintreffen erhalten die Kinder eine Suppe. Dann werden gymnastische Uebungen gehalten. Eine Gruppe von Kindern, klassenweise geordnet, erhält Wiederholungsunterricht. Um 11 Uhr gibt es Milch und Brot. Um 12½ Uhr Mittagsbrot. Zwischen den Mahlzeiten bis zum mittag beschäftigen sich die Kinder mit Spielen in ihren Gärten, auf den Sandbergen, mit Turnen usw. Nach dem Mittag ruhen die Kinder zwei Stunden lang auf ihren Lagestühlen. — Nach

[2]) S. Prof. B. Fraenkel: Der Stand der Tuberkulose-Bekämpfung in Deutschland. — Denkschrift für den internationalen Tuberkulose-Kongreß 1905 in Paris, pag. 247.

[3]) Das Deutsche Rote Kreuz und die Tuberkulose. Von Dr. med. Knesebeck u. Pannwitz. — Denkschrift für den internationalen Tuberkulose-Kongreß. 2.—7. Oktober 1905. Paris. pag. 129, Artikel 31 von Wolff Becker.

der Mittagsruhe gibt es Milch und Brot. Dann folgt wieder Spiel. Vor Schluß der Erholungsstätte, die abends 7 Uhr erfolgt, erhalten die Kinder Suppe und Brot. — Jedes Kind erhält wöchentlich ein- oder zweimal ein Brausebad. Weiter werden, wo es angebracht ist, Seesalzbäder verordnet. Ausgedehnter Gebrauch wird von hydrotherapeutischen Maßnahmen gemacht. — Der Pflegesatz ist auf 50 Pfg. täglich festgesetzt. — Ursprünglich waren hinsichtlich des Alters die Kindererholungsstätten nur schulpflichtigen Kindern zugänglich, jetzt werden auch 3—4—5 jährige Kinder aufgenommen. — So war der Gedanke der Kindererholungsstätten ins Leben getreten, zur Tat geworden, und die Bedeutung derselben erwies sich schon daraus, daß alsbald mehrere Kindererholungsstätten eingerichtet wurden. Es entstanden die Erholungsstätten in Schönholz und in Sadowa, alsbald auch entfernt von Berlin in Hohenlychen, dort allerdings im Zusammenhange mit einer wirklichen Lungenheilstätte.

Einen wesentlichen Rückhalt erhielt die ganze Bewegung durch die Förderung, welche Ihre Majestät die Kaiserin allein schon durch die Aufmerksamkeit, welche die Kaiserin ihr widmete, zuteil werden ließ. Es trat dies insbesondere in der Mitteilung zutage, welche gelegentlich der Plenarsitzung des Deutschen Zentral-Komitees für Lungenheilstätten im Mai 1903, im Auftrage der Kaiserin Exz. v. d. Knesebeck machte, dahingehend, daß die Kaiserin das Komitee bat, ihrem Wunsche nachzukommen, „in erhöhtem Maße auch sich derjenigen Fürsorge zuzuwenden, welche sich auf Frauen und Kinder erstreckt". — Wollen Sie, meine Damen und Herren, wohl beachten, daß in den Erholungsstätten alsbald auch etwas Unterricht erteilt wurde, freilich nur nebensächlich und nur als Erholungsunterricht. — In einem Berichte über die Erholungsstätte in Sadowa schreibt die Schwester Eva Zöllner: Die tägliche Schulstunde, die zum ersten Male in diesem Sommer eingerichtet ist, wird den Kindern unter den Bäumen des Waldes wohl bekommen."

Becher selbst äußert sich bezüglich eines etwaigen Unterrichts folgendermaßen: „Es kommt uns nur darauf an, dafür zu sorgen, daß die Kinder im Schulunterricht nicht zurückbleiben. — Freilich wünscht er aber doch, daß es bei dem Umfange des Unterrichts im kleinen nicht bleibe, sondern daß

unter Anpassung an die eigenartigen Verhältnisse in der Erholungsstätte von vollwertigen Lehrkräften ein etwa zweckmäßiger zweistündlich täglicher Unterricht erteilt werde."

So ist aber begreiflicherweise dem Gedanken einer eigentlichen Erholungsschule im Walde der Weg gebahnt worden.

Tatsächlich ging denn auch aus diesen Kindererholungsstätten sehr bald die Waldschule hervor, nachdem man die Erfolge der Waldpflege in den Erholungsstätten auch in Schulkreisen kennen zu lernen Gelegenheit genommen hatte. Es war die Stadt Charlottenburg, welche die Idee der Waldschule in die Tat überführte. Der Beschluß des Magistrates der Stadt Charlottenburg, eine Waldschule für kränkliche Kinder in Westend zu errichten, kam mit der Eröffnung dieser Schule am 1. August 1904 zur Durchführung. Die Waldschule, von Stadtschulrat Dr. Neufert besonders beaufsichtigt und gepflegt, gedeiht augenscheinlich nicht allein, indem sie vollauf ihren Zweck erreicht, sondern sie wird, da sie, wie unser Verein sich gelegentlich eines Besuches im Vorjahre überzeugte, für den Besucher einen überaus wohltuenden Eindruck macht, sicherlich für die Propagation der Einrichtung weiterwirken.

Ueber die Einrichtung selbst kann ich im Anschlusse an die Veröffentlichungen von Neufert und von M. Cohn[4]) folgendes mitteilen. — Auf dem welligen Waldgelände in Westend nordwestlich von der Trabrennbahn und in der Nähe der Lungenheilstätte des Roten Kreuzes für Frauen und Kinder, in dem noch mit Unterholz und Grasflächen bestandenen Kiefernwald sind nach Döckerschem Prinzip ausgestaltete Baracken errichtet und zwar: eine Wirtschaftsbaracke, eine offene Liegehalle, eine Schulbaracke, eine Wasch- und Badebaracke und Brunnen und Abort. — Die Schulbaracke enthält zwei Schulräume von 60 Quadratmeter Fläche, Räume für die Lehrer und die Kleiderablage. — Die Ausstattung der Schulbaracke besteht nicht aus den üblichen Schulpulten, sondern aus Tischen und Stühlen, damit die Kinder eventl. an regnerischen Tagen auch in den Schulräumen ihr Mittagsmahl nehmen können, was sonst in der Regel im Freien vor der Wirtschaftsbaracke geschehen soll. — Die Badeeinrichtungen sind reich-

---

[4]) M. Cohn: Die Waldschule der Stadt Charlottenburg. Archiv für soziale Medizin und Hygiene.

lich, wobei für Brausebäder und Wannenbäder Vorsorge getroffen ist, nur mit Rücksicht darauf, daß eventl. auch Solbäder verabreicht werden sollen. — Die offene Liegehalle ist mit Rohrstühlen ausgestattet und genügend Decken zum Schutz der Ruhenden vorgesehen. — Ueberdies sind Spielplatz, Turnplatz eingerichtet, auch Lauben zum Ruhen. — Zur Aufnahme sollten 120 Kinder kommen, welche von den Schulärzten ausgewählt werden. Nach Cohns Angabe soll die Waldschule im wesentlichen für Kinder bestimmt sein, „deren Gesundheitszustand er erheischt, daß sie nicht mit 50 oder mehr Kindern zusammen in einem Klassenzimmer unterrichtet werden, denen die Anstrengung eines 4—5 stündigen Unterrichtes zu groß ist, Kinder, die nicht krank genug sind, um in einem Krankenhause Aufnahme zu finden und doch zu schwächlich, um mit Gesunden gleichen Schritt zu halten. Es waren Kinder ins Auge gefaßt mit Lungenleiden, Herzkrankheiten, schweren Anämien, Skrophulose.“ — Sechs Klassen wurden eingerichtet, mit einer Unterrichtszeit von je zwei Stunden für die unteren, 2½ für die oberen Klassen. Unterricht in Naturwissenschaften, Turnen und Singen wird im Freien gegeben. — Unterrichtsdauer für jeden Lehrgegenstand halbstündig; nach jeder halben Stunde eine Pause von fünf Minuten, nach jeder ganzen eine solche von zehn Minuten. Lehrplan, Lehrmethode und Lehrer sollten besonders, unter dem Gesichtspunkte mit Kranken zu arbeiten, dem Verhältnis angepaßt sein. Schulstrafen sind ausgeschlossen. Das vorläufige Ergebnis nach relativ kurzer Erfahrung war, daß die Kinder wohler und kräftiger aussahen, die Lehrer sich über die Aufmerksamkeit und Frische der Kinder freuen (Cohn) und daß das pädagogische Ziel, das der Waldschule bei ihrer Gründung gesteckt ist, von dem weitaus größten Teile der Kinder auch erreicht ist (Neufert). —

Es ist begreiflich, daß eine so neue, so interessante Einrichtung — eine Einrichtung, die ganz aus dem Rahmen der Schablone, des Schema „F“ der Schulbureaukratie tritt, so daß sie noch vor verhältnismäßig wenigen Jahren derselben ganz undenkbar schien, das lebhafteste Interesse verschiedenster Kreise erregte, einmal der Kreise, von denen das Ganze den Ausgang genommen hatte, des Vereines für die Bekämpfung der Tuberkulose, sodann aber auch der Schulvorstände in verschiedenen Ländern, der Schulhygieniger und, last not least,

der städtischen Behörden, und so sehen wir denn die Frage der Einrichtung von Waldschulen seither fast im Vordergrunde der sozial-hygienischen Bewegung. — Wo auch immer die Aufgabe ins Auge gefaßt wurde, kranken Kindern zu Hilfe zu kommen, insbesondere auch mit Rücksicht auf die Bekämpfung der Tuberkulose im Kindesalter, dort wurde nunmehr auch der Unterrichtsfrage, den Schuleinrichtungen für die Kranken Aufmerksamkeit zugewendet. — Wir finden hier in erster Reihe in unserer Nähe die Kinderheilstätte in Belzig, ferner die des Roten Kreuzes in Hohenlychen, die sich des besonderen Schutzes und der besonderen Anregung der Kaiserin erfreute. Die Victoria-Luise-Kinderheilstätte in Hohenlychen unter Leitung von Prof. Carl Pannwitz umfaßt einen stattlichen Häuserkomplex mitten im Kiefernhochwald, und ist mit vollständigem kontinuierlichen Heilstättenbetrieb Sommer und Winter in festen Gebäuden installiert. Prof. Pannwitz gibt in der schon erwähnten Festschrift des deutschen Roten Kreuzes für den internationalen Tuberkulose-Kongreß in Paris von der Anstalt eine eingehende Beschreibung, auf die ich Sie hier nur verweisen kann (pag. 151 ff.). Was uns hier in erster Reihe aber interessiert, ist die Mitteilung, daß auch eine veritable Waldschule im Anschlusse an diese Kinderheilstätte eingerichtet wurde und unterhalten wird. Dieselbe wurde am 1. August 1903 eröffnet und ist bereits von 80—90 Kindern frequentiert. — In zwei Abteilungen wird je sechs Stunden wöchentlicher Unterricht erteilt, wobei die Lehrgegenstände Religion, Geschichte, Deutsch, Rechnen, Geometrie und Geographie bezw. Naturgeschichte in der I. Abteilung, entsprechend der Oberstufe einer guten Volksschule, in der II. Abteilung entsprechend der Mittelstufe unterrichtet werden. Der Leiter der Schule, Rektor a. D. Pannwitz, gibt aber, selbst nachdem er den Kreis des zu Unterrichtenden und die Methode skizziert hat an (p. 157), „daß die Anforderungen eines guten regelrechten heimatlichen Unterrichtes an diese Schule nicht zu stellen sind, daß vielmehr der häufige, vielfach wöchentlich eintretende Wechsel der Kinder einen pädagogischen Lehrplan nicht aufbauen lasse". Hier wird also mit einem Male selbst in einer an eine feste Heilstätte angegliederten „Waldschule" von dem pädagogischen Leiter die Tatsache konstatiert, daß von dem, was von der Waldschule in Charlottenburg gerühmt wird, näm-

lich, daß das pädagogische Ziel, und dies ist kein anderes, als daß die Kinder eventl. nach der Rückkehr in die eigentliche Schule mit den anderen ihrer Altersstufe wieder mitkommen, erreicht werde, keine Rede sein kann. — Augenscheinlich ist also die Waldschule in Hohenlychen ganz etwas anderes, als die Waldschule in Charlottenburg; — und Sie verstehen, daß wenn man nunmehr von „Waldschulen" spricht, man sich erst darüber klar sein muß, ob man darunter den an die Kindererholungs- und Heilstätten angeschmiegten Unterricht in Form eines Schulunterrichts verstehen wolle, oder ob man eine Waldschule im Sinne der Charlottenburger Waldschule im Auge habe.

Wenn man genau zusieht, so tritt hier also ein Gegensatz hervor, der sich deutlicher noch etwa so ausdrücken läßt, ob man Absicht habe, der Heilung und Herstellung von kranken Kindern das Augenmerk zuzuwenden, dieselben in erste Reihe zu stellen und den Unterricht nebenher gehen zu lassen, oder ob man den Unterricht und die Erreichung des pädagogischen Zieles, zwar mit gleichzeitiger Rücksichtnahme auf die Gesundung der erkrankten Kinder, in den Vordergrund der Bestrebungen bringe. — Augenscheinlich geschieht das erstere in den Erholungsstätten und in den Kinderheilstätten, das letztere in der Charlottenburger Waldschule. Jetzt kann man auch verstehen, um was der Kampf sich bewegte, der ganz jüngst erst in der Berliner Stadtverordneten-Versammlung vor sich ging und zum Austrag gebracht wurde. Von dem Stadtverordneten Arons war der Antrag eingebracht, Waldschulen im Sinne der Charlottenburger einzurichten — und zum Beschluß wurde der Antrag erhoben, „eine größere Erholungsstätte, ähnlich wie die Heimstätte für Genesende auch für kranke und schwächliche Kinder zu schaffen, in welcher dieselben längere Zeit verbleiben und daselbst auch Schulunterricht bei ärztlicher Aufsicht genießen." — Ich will nicht auf die vielfach nicht ganz zutreffende Motivierung eingehen, die in der Diskussion hervortrat, um jenen ersten Antrag zur Ablehnung, den letzteren zur Annahme zu bringen; indes will ich doch erwähnen, daß mit voller Klarheit der Stadtschulrat Berlins, Gerstenberg, es aussprach: „Kranke Kinder gehören in die Heilstätten . . . — Ich halte den Gedanken fest, der von dem Roten Kreuz aus-

gegangen ist, daß die Kinderheilstätten von den Vereinen eingerichtet werden und daß wir als Stadt es übernehmen, dort für Unterricht zu sorgen." Derselbe stellte sich also durchaus auf den Standpunkt, daß für kranke Kinder die Fürsorge zur Wiederherstellung ihrer Gesundheit dem Unterricht voranzugehen habe, der Unterricht selbst und die pädagogischen Ziele desselben erst in zweiter Reihe stehen. Dem gegenüber ist freilich von einzelnen Rednern sehr gut hervorgehoben worden, daß man, wenn man das eine tut, das andere nicht zu lassen brauche, daß man Waldschulen und Walderholungsstätten, letztere so, daß die Kinder in denselben nächtigen, einrichten könne und müsse. — An diesem Punkte scheint nunmehr, nicht allein für Berlin, die Frage, sondern die ganze Frage überhaupt zu stehen. — Walderholungsstätte mit etwas Unterricht, oder Waldschule mit ihren hygienischen Bedingungen. — So erscheinen die Gegensätze. — Freilich nur für die Outsider! Es kann für den, der im Schulwesen und auch in der Krankenbewegung der kindlichen Altersstufen einigermaßen bewandert ist, kein Zweifel sein, daß die aufgeworfene Frage überhaupt keine Frage ist. Ganz augenscheinlich handelt es sich für die Waldschule, wie die Charlottenburger, um ganz andere Kategorien von Kindern, als diejenigen sind, die in die Erholungsstätten gehören.

In die Erholungsstätten gehören die eigentlich Kranken, oder allenfalls auch noch die soeben von schwerer Krankheit Genesenen, Rekonvaleszenten. Also Herzkranke ohne volle Kompensation, Tuberkulöse, von schwerem Typhus und Lungenentzündungen, von akuten Infektionskrankheiten aller Art Geheilte, soeben erst dem Bett Erstandene oder aus den Krankensälen Entlassene, sie alle sind für einige, viele für längere Zeit der ärztlichen Obhut, der guten Rekonvaleszentenpflege bedürftig. Sie gehören in die Heimstätten oder Erholungsstätten, die freilich bald so eingerichtet werden müssen, daß wenigstens die Mehrzahl der Kinder auch des Nachts in denselben verbleiben. Für diese Kinder etwas Unterricht einzurichten, ist gewiß segensreich; indes kann von der Tendenz, denselben so zu gestalten, daß ein bestimmtes pädagogisches Ziel erreicht wird, keine Rede sein. Was auch immer erreicht wird, ist genügend, und wäre auch der Unter-

richt nur dazu gut, das Gemüt der Kinder aufzurichten, die Psyche wieder zu beleben. Man muß und soll damit zufrieden sein.

In die Waldschule, nach Charlottenburger Muster, gehören nur jene schwächlichen anämischen, vielleicht lymphatischen Kinder, welche an sich nicht eigentlich krank, unter dem Einfluß des Stadtlebens, der schlechten Wohnung und Ernährung nicht gedeihen wollen, wenn sie noch dazu gezwungen sind, täglich 5—6 Stunden in der Schule zuzubringen. Hierher gehören auch jene unter der Aufgabe der Schule belastet erscheinenden Kinder, die Kinder mit Schulkrankheiten. Kinder, die appetitlos sind, von nervösem Wesen, zerstreut, mit Kopfschmerzen, Nasenbluten oder dergl. behaftet.

Sie alle, und es sind deren genug, werden von der Waldschule den größten Nutzen haben. — Hierher gehören auch die angestrengten, schlaff und apathisch gewordenen Lehrer, zur eigenen Erholung.

Ich kann mir denken, daß man aus den Walderholungsstätten oder Heimstätten stets einige, der allmählich besser gewordenen, insbesondere in der Rekonvaleszenz von schweren Krankheiten in die Heimstätte entsendeten Kinder, in die Waldschule gleichsam aufrücken lassen kann, wenn sie sich genug erholt haben, um etwas mehr Unterricht erhalten zu können, und doch noch nicht genug, um nun wirklich schon in die eigentliche Schule zu kommen. — Freilich werden andere und zwar die schwer Kranken niemals in die eigentliche Waldschule passen.

Darin gerade liegt die Gefahr, daß man nunmehr glauben könnte, in der Waldschule Kinder an dem Unterricht teilnehmen lassen zu können, die de facto gar nicht in den Unterricht, sondern eigentlich oder weit eher in die Krankenpflege gehören, und selbst für die wirklich passend ausgesuchten Kinder darf der Bogen des Unterrichts in der Waldschule nicht mit der Tendenz gespannt werden, ein bestimmtes pädagogisches Ziel zu erreichen. Es kann sonst gar leicht von eifrigen Lehrern über dieses Ziel hinausgegangen werden, so daß der ganze Zweck des Heilunterrichts verloren geht.

Jede der beiden Einrichtungen hat also ihre besondere Aufgabe und es ist die eine ergänzend für die andere wirksam.

Hat also Charlottenburg eine Waldschule eingerichtet, so

wird es der Walderholungsstätten (mit etwas Unterricht) nicht entraten können, und will jetzt, wie es den Anschein hat, Berlin Walderholungsstätten (mit etwas Unterricht) einrichten, so wird es der Waldschulen nicht völlig entraten können, sondern auch diese einrichten müssen.

Den Waldschulmännern kann man aber gar nicht genug ernst den Rat auf den Weg mitgeben, nicht zu streng an der Hand des pädagogischen Schematismus bestimmte Schulpläne durchzuführen. Gewiß sollen die Kinder in der Waldschule lernen und sie sollen, wenn anders sie zugleich ihre Gesundheit voll wiederfinden, gern soviel lernen, daß sie später wieder in der Schule mitkommen, obenan aber soll auch für diese Kinder die Wiederherstellung der Gesundheit stehen.

Wie im einzelnen in der Erholungsstätte, wie in der Waldschule der Unterricht geordnet sein solle, wie viele Stunden des Unterrichts hier und dort, welche Fächer Gegenstand des Unterrichts sein sollen, auf all diese Fragen gehe ich nicht ein, zum Teil mische ich mich prinzipiell nicht gern in wirklich rein pädagogische Fragen, sondern überlasse sie gern zur selbständigen Entscheidung den Lehrern, zum Teil ist aber auch die Antwort noch gar nicht recht zu geben, weil hier noch die weitere Erfahrung zu entscheiden hat; — aber soweit darf ich mich doch wohl herauswagen, darauf hinzuweisen, daß gerade bei der freieren Bewegung, welche der Unterricht in Erholungsstätten und Waldschule gestattet, unsere Lehrer versuchen können, sich von dem Schematismus unserer Schulpläne loszulösen und andere Unterrichtsmethoden einzuschlagen, als die gewöhnlichen, bisher üblichen. — Man lese von den pädagogischen Erfolgen Bernardos, des Vaters von „Niemands Kinder". — Alles nur Erdenkliche wird von diesem seltenen, herrlichen Pädagogen erreicht, — nicht auf gewohnten Wegen. — Gerade in den Erholungsschulen versuche man sich doch auch einmal so, wie es Bernardo getan hat, vielleicht ist auch hier ein völlig unerwarteter Erfolg zu erzielen, ein Erfolg für die Gesundung unserer erkrankten Kinder, vielleicht aber auch für die Pädagogik in der Anpassung an Krankheit und Gesundheitspflege.

Mir aber, meine Damen und Herren, verdenken Sie es doch wohl nicht, daß ich mich, am Schlusse, eines gewissen Ausdrucks der Freude nicht entschlagen kann in der Erinne-

rung, daß das vor so geraumer Reihe von Jahren Vorausgesagte und Erstrebte doch schließlich erreicht worden ist, daß Erholungsstätten und Waldschulen für unsere leidende Kinderwelt errichtet sind, und daß der Gedanke, der noch vor 30 Jahren als fast utopisch erschien, durch rüstig strebende Männer unter günstigerer Konstellation der Verhältnisse, als mir seinerzeit beschieden war, zur Tat geworden und ins Leben eingeführt ist.

Typen von Schülern,

die bei einer gewissen pathologischen Beschaffenheit doch im allgemeinen Klassenunterricht mitgeführt werden können.

Von

F. Schepp.

Die Methoden, Lehrbücher und Lehrpläne unserer Schulen waren früher und sind auch heute vielfach noch so beschaffen, als ob wir uns in den Klassen ausschließlich mit normalen Kindern zu beschäftigen hätten. Und doch ist die Zahl der mehr oder weniger abnormen Kinder in den Schulen viel größer, als man gewöhnlich anzunehmen geneigt ist.

Allerdings haben wir in den letzten zehn Jahren einen bedeutenden Fortschritt zu verzeichnen. Die abnormen Kinder, welche zu den sogenannten „Schwachsinnigen" zu rechnen sind, werden in den meisten Städten auf Grund eines pädagogischen und ärztlichen Gutachtens den Nebenklassen, oder, wo solche bestehen, den Hilfsschulen überwiesen. Dort wird ihnen eine entsprechende individuelle Behandlung zuteil.

Diese Kinder würden niemals im allgemeinen Klassenunterricht gefördert werden können. Sie bildeten ein großes Hindernis und einen Hemmschuh für die anderen Schüler. Für den Lehrer würden sie eine Quelle steter Sorge, Angst und oft großen Aergers sein. Es ist daher im allseitigen Interesse mit Freuden zu begrüßen, daß die öffentlichen Schulen von diesen Kindern entlastet worden sind.

Aber trotz dieser Absonderung der schwachsinnigen Kinder verbleibt dem allgemeinen Klassenunterricht — auch in den

höheren Schulen — noch eine große Zahl von Kindern, die nicht als normal bezeichnet werden können, die aber, weil sie als pathologisch nicht erkannt werden, wie die normalen Schüler behandelt werden. Dadurch, daß man diese leichteren Formen der Minderwertigkeit nicht als solche erkennt, werden manche Kinder zu den trägen und unwilligen gerechnet, die eigentlich nicht dazu gehören. So manchem Kinde wird das schwache Können als Trägheit, der Mangel an moralischem Gefühl als Bosheit ausgelegt; und doch liegt weniger ein Verschulden des Kindes als ein bedauerliches psychisches Unvermögen vor. Manchen dieser Kinder ergeht es wie Napoleon III., von dem Herzog Ernst von Koburg-Gotha folgende Charakteristik entwirft: „Der Kaiser begreift ungemein langsam. Er weiß das auch selbst. Wenn man ihm etwas vortragen will, fordert er selbst auf: „Expliquez-moi cela bien, parlez lentement, je suis très lent!" Man muß denn auch, wenn man ihm etwas begreiflich machen will, in seinem Vortrag sehr regelrecht, folgerichtig und methodisch zu Werke gehen, Schritt vor Schritt, von Stufe zu Stufe; man darf kein Glied überspringen in der Kette der Schlüsse, die einer aus dem andern folgen. Dabei wird man dann gleich gewahr, wenn er die Sache gefaßt und begriffen hat; denn in dem Augenblick geht eine sehr merkliche Veränderung in seinen Gesichtszügen vor. Ueberspringt man dagegen ein einziges Glied in der Kette von Schlüssen, deren er bedarf, um auf den rechten Punkt zu kommen, dann ist es aus. Er verliert dann den Faden und kann nicht weiter folgen; er wird zerstreut, sein Blick leer und unsicher umherschweifend; er hört nicht mehr auf das, was für ihn keinen Sinn mehr hat." (Aus den Tagebüchern Theodor von Bernhardis: Die Grenzboten, 1893, S. 503.)

Den Kindern erwachsen daraus, daß ihre pathologische Natur nicht erkannt wird, viele Unannehmlichkeiten wie ungerechte Behandlung, Bestrafung, Nichtversetzung u. a. m.

Auch Lehrer und Eltern haben davon Verdruß, insofern sie ihre Bemühungen trotz allen Abquälens oft mißlingen sehen, infolgedessen ratlos dastehen und die Sache schließlich als aussichtslos aufgeben.

Bei solchen Kindern hilft manchmal kein Zureden, keine ernste Vermahnung, keine Strafe, womit der Lehrer oft seine

Pflicht getan zu haben glaubt. Da hilft nur, den Zögling und seinen Zustand zunächst genau kennen zu lernen. Und ihn verstehen, heißt dann gewiß in vielen Fällen — ihm verzeihen.

Bei den bisher erschienenen Charakteristiken pathologischer Naturen in den verschiedenen Zeitschriften und Sammlungen sind fast nur solche berücksichtigt, die entweder in die Nebenklassen gehören oder einer Anstaltsbehandlung bedürfen. Und doch gibt es auch unter den pathologischen Naturen eine Anzahl, die wohl im allgemeinen Klassenunterricht mitgeführt werden können. Voraussetzung ist allerdings dabei, daß der Lehrer sich eine genaue Kenntnis von der körperlichen und geistigen Beschaffenheit seiner Schüler, von den Fehlern und Ursachen resp. Veranlassungen derselben verschafft. Dann erst kann er seine methodische Behandlung individuell einrichten; dann erst wird er manche Erscheinung richtig beurteilen lernen und so das Kind vor falscher und ungerechter Behandlung bewahren können.

In der folgenden Abhandlung will ich nun versuchen, Typen von solchen Schülern zu charakterisieren, die bei einer gewissen pathologischen Beschaffenheit doch im allgemeinen Klassenunterricht mitgeführt werden können.

Bei der Erörterung der Behandlung ließen sich Wiederholungen nicht vermeiden. Jedoch bin ich bemüht gewesen, mich an den betr. Stellen dafür möglichst kurz zu fassen.

I. Fall von behinderter Nasenatmung.

A. D., ein Knabe von 13 Jahren, leidet an adenoiden Wucherungen in der Höhlung, die hinter den Nasenlöchern über dem Rachen liegt. Dadurch sind die Einmündungen der Nasenzüge in den Nasenraum verlegt; die Nasenatmung ist behindert. Der Knabe atmet daher meist durch den Mund. Das Gesicht ist matt und ausdruckslos. („Adenoide Maske.") Die Augen tränen öfters. Die Ohren sind etwas abstehend. Der Gaumen ist auffallend hoch, die Zahnstellung unregelmäßig. Die Augen gehen unruhig hin und her (Nystagmus). Bei geringer Erkältung ist das Gehör leicht beeinträchtigt. Er ermüdet leicht bei körperlicher und geistiger Tätigkeit. Seine Bewegungen sind langsam. Der Schlaf ist bisweilen unruhig und gestört durch beängstigende Träume. Seit dem

sechsten Lebensjahre hat der Knabe oft Kopfschmerzen in der Stirne und in den Schläfen.

Er macht oft einen schläfrigen Eindruck. Seine Aufmerksamkeit kann er häufig nicht längere Zeit auf einen Gegenstand konzentrieren. Sie wird leicht abgelenkt, kehrt allerdings dann bald wieder zum ersten Objekt zurück (Aprosexia nasalis). Die Sprache klingt matt und näselnd. Nasale werden stets undeutlich gesprochen. Statt m spricht er einen Laut, der mehr dem b gleicht. Schwer wurden ihm früher die Verbindungen der verschiedenen Laute, namentlich die Konsonantenhäufungen. Dadurch wurde das Lesenlernen erschwert. Beim Singen hoher Töne wurde die Sprache ganz undeutlich. Sie klang, als ob er Stockschnupfen hätte.

Das Gedächtnis ist mittelmäßig. Das mechanische Auswendiglernen bereitet dem Knaben jedoch keine erheblichen Schwierigkeiten.

Das Rechnen wird ihm schwer, besonders die angewandten Aufgaben. Dagegen beherrscht er das Einmaleins gut. In der Geometrie sind die Leistungen genügend, solange die Anschauung vorherrscht. Sobald aber die Abstraktion eintritt, arbeitet er nur sehr langsam. Ebenso schwierig sind für den Knaben die abstrakten Raumvorstellungen in der Stereometrie. Der Knabe erreichte das Ziel der II. Klasse einer Berliner Gemeindeschule.

Seinen Mitschülern gegenüber ist er still. Er zieht sich gern von ihren Spielen zurück, weil er oft von ihnen gehänselt worden ist. Er verträgt sich sonst gut mit anderen Kindern.

Hereditäre Ursachen seiner pathologischen Natur konnten nicht festgestellt werden.

Die Erscheinung der behinderten Nasenatmung scheint aus dem ersten Lebensjahre zu datieren. Wenigstens erzählte mir die Mutter, daß der Knabe damals öfters von heftigem Schnupfen heimgesucht worden sei und schlecht habe saugen können. Die zwei Brüder des Knaben, welche dieselbe Schule besuchen, sind körperlich und geistig normal.

Behandlung: Um die Entwicklung adenoider Wucherungen zu verhindern, müssen die Kinder möglichst vor Erkältungen geschützt werden durch vernünftige Abhärtung. Ein Schnupfen im Säuglingsalter ist oft der Vorbote solcher Er-

scheinungen. Zu einer vernünftigen Behandlung gehören außerdem reine Luft, zweckmäßige Ernährung, genügender Schlaf.

Die Anzeichen der behinderten Nasenatmung sind nach der oben gegebenen Beschreibung leicht zu erkennen. Sobald dieselben auftreten, muß der Lehrer sich mit den Eltern in Verbindung setzen, damit das Kind einem Spezialarzt zugeführt wird. Ein operativer Eingriff bringt, wie in dem angeführten Fall, bedeutende Erleichterung und Besserung. Diese ist besonders dann zu erwarten, wenn die Krankheit erst kurze Zeit besteht. Eine Wiederkehr ist jedoch stets zu befürchten. Daher müssen die vorbeugenden Maßnahmen streng beachtet werden.

Dr. Flatau macht in seiner Schrift „Sprachgebrechen des jugendlichen Alters in ihren Beziehungen zu Krankheiten der oberen Luftwege" (Halle a. S. 1896) darauf aufmerksam, daß feuchte Wände im Schlafzimmer die Wiederkehr von Nasenkatarrhen und daraus entstehende adenoide Wucherungen begünstigen.

Nach dem operativen Eingriff muß vom Lehrer das Offenhalten des Mundes bekämpft werden. Es ist das nicht so leicht. Einmal sind die Kinder mit behinderter Nasenatmung häufig willensschwach. Sodann aber ist nach und nach eine Erschlaffung der dabei in Betracht kommenden Muskelpartien eingetreten. Als hinderlich kommen noch hinzu Verbildungen des Gaumens und fehlerhafte Stellung der Zähne. Das Zuhalten des Mundes muß planmäßig geübt werden. Zu dem Zweck sieht man das Kind längere Zeit an und verbietet ihm, währenddessen den Mund zu öffnen. Man kann ihm auch ab und zu einen leichten Gegenstand zwischen die Lippen pressen, den der Schüler festhalten muß.

In den Turnstunden übe der Lehrer planmäßig das Atmen durch die Nase mit der ganzen Klasse, wobei er natürlich das kranke Kind sorgfältig beobachtet. Aehnliche Uebungen wiederhole er ab und zu während der Unterrichtsstunden bei geöffneten Fenstern und in den Pausen, wenn die Kinder wegen schlechten Wetters das Klassenzimmer nicht verlassen. Er wird dabei die Entdeckung machen, daß eine große Anzahl von Kindern überhaupt nicht richtig und tief atmen kann. Daß während der Turnstunde öfters Laufen und Bewegungsspiele geübt werden, will ich nur kurz erwähnen.

Alle diese Maßnahmen muß der Lehrer auch den Eltern mitteilen, damit das Haus ihn bei der Behandlung unterstützt.

Aber auch vor der Operation kann der Lehrer manches zur individuellen Behandlung derartiger Kinder beitragen.

An jedem Tage muß er sich nach dem Befinden erkundigen. Treten starke Kopfschmerzen auf, so ist das Kind nach Hause zu schicken. Es ist ratsam, sich mit den Eltern in Verbindung zu setzen, damit diese dem Lehrer von allen wichtigen Vorkommnissen im Verhalten des Schülers Mitteilung machen.

Eine Prüfung des Gesichts und Gehörs ist unerläßlich. Nach dem Ausfall dieser Prüfung muß das Kind eventl. in die vorderste Reihe gesetzt werden. Ich würde raten, solche Kinder unter allen Umständen möglichst weit nach vorne zu setzen, damit sie alles gut und deutlich sehen und hören können.

Im Unterricht muß sich der Lehrer der größten Anschaulichkeit befleißigen, da sich gerade bei solchen Kindern ein Mangel im abstrakten Denken fühlbar macht. Das Kind muß im Laufe einer Entwicklung oder Besprechung öfters gefragt werden, damit der Lehrer stets weiß, ob es mitgekommen ist oder nicht. Wird ihm das Begreifen einer Sache gar zu schwer, so nehme es der Lehrer später allein vor, wenn die übrigen schriftlich beschäftigt werden.

Vor allen Dingen müssen solche Schüler mit Nachsicht, Geduld und Freundlichkeit behandelt werden, damit sie die ihnen innewohnende Angst und Schüchternheit überwinden und ablegen.

Die Mitschüler müssen zu dem Zweck angehalten werden, sich keine Spöttereien oder Neckereien zu schulden kommen zu lassen. Es ist dafür Sorge zu tragen, daß solche Schüler sich nicht von den andern zurückziehen. Sie müssen stets im Verkehr mit einigen sein. Auf diese Weise wird das Selbstvertrauen gestärkt, und das wird sich im ganzen Wesen des Schülers auch während des Unterrichts in wohltuender Weise bemerkbar machen.

Zum Schluß möchte ich noch darauf hinweisen, daß man nicht in allen Fällen allzu große Hoffnungen auf den operativen Eingriff setzen darf hinsichtlich der Hebung der geistigen Fähigkeiten, wenn auch eine allgemeine Besserung des körperlichen Befindens fast immer eintritt.

Eine Beseitigung der Idiotie ist, wie eine Zeitlang an-

genommen wurde, durch die Operation nicht zu erzielen. Die Idiotie steht an und für sich mit den adenoiden Wucherungen in keinem ursächlichen Zusammenhang. Es ist nur die Tatsache festgestellt, daß auch bei Idioten sehr oft derartige Krankheitserscheinungen vorkommen.

II. Fall von leichter Hysterie ohne Krämpfe.

A. T. ist ein Mädchen von 13 Jahren. Sie ist für ihr Alter gut entwickelt, nur etwas blutarm. Sie hat regelmäßig laufen und sprechen gelernt. An Kinderkrankheiten machte sie Masern und Scharlach durch. Sie hat noch einen Bruder und eine Schwester, die angeblich gesund sind. Vater und Mutter sind tot; letztere soll nervenkrank gewesen sein. Im vierten Lebensjahr fiel das Kind auf einen Stein und zog sich eine blutende Stirnwunde zu. Darnach phantasierte sie öfters in der Nacht, wurde auch von ängstigenden Träumen geplagt.

Das Kind ist manchmal befangen und sehr schreckhaft. Außerdem ist sie leicht reizbar. Häufig zeigt sich bei ihr eine krankhafte Labilität der Stimmung. Sie läßt sich gerne wegen ihrer guten Leistungen bewundern und empfindet darüber sichtliches Wohlgefallen. Sie geht genau mit der Wahrheit um.

Oft stellt sich bei dem Mädchen ein lokales Angstgefühl in der Herzgegend ein. Dann hat sie heftiges Herzklopfen, was jedoch nach suggestiver Behandlung bald verschwindet. Zuweilen hat sie auch das Gefühl, als ob ihr eine Kugel im Halse steckt (Globus hystericus). Doch dauert dieses Gefühl nicht lange an.

Im rechten Arm machen sich bei ihr zuweilen ein isolierter Tremor und tonische Muskelkrämpfe bemerkbar. Sie muß dann zeitweise mit dem Schreiben aufhören. Der Lehrer muß ihr manchmal den Federhalter aus der zusammengekrampften Hand ziehen. Ab und zu kann das Mädchen auch nicht weiterschreiben, wenn ihm der Lehrer längere Zeit auf die Finger sieht. Ihre Antworten sind oft ängstlich und zögernd, wenn sie lange und scharf angesehen wird.

Die intellektuellen Funktionen scheinen keine Störung erlitten zu haben, A. hat in fast allen Fächern gleichmäßig gute Leistungen zu verzeichnen. In der Formenlehre dagegen sind dieselben höchst mangelhaft.

B e h a n d l u n g: A. zeigt gegenüber den normalen Kindern in ihrem Betragen wenig Abweichungen. Dementsprechend wird sich auch die Behandlung ähnlich wie bei Normalen gestalten.

Rücksicht nehmen muß die Erziehung auf die angeführten hysterischen Eigentümlichkeiten. A. muß sorgfältig vor Angst und Schreck bewahrt werden, damit sie nicht unnötig aufgeregt wird. Wegen der leichten Reizbarkeit ist Zank und Streit mit den Mitschülerinnen möglichst zu vermeiden. Beim Spielen in den Pausen achte der Lehrer darauf, daß A. nicht zu sehr „herumtollt". Nach heftigen körperlichen Bewegungen stellte sich nämlich bei ihr eine beschleunigte Herztätigkeit ein, die sie dann in ihrer hysterischen Weise vergrößerte. Ebenso traten nach starken Anstrengungen die geschilderten Angstbeschwerden in der Herzgegend auf. Im Turnunterricht ist hierauf besondere Rücksicht zu nehmen. Sollten diese Erscheinungen dennoch auftreten, so tut Ruhe und suggestives Zureden gute Dienste; ebenso auch beim Globus hystericus. Bei stärkerem Auftreten dieser Uebel muß das Kind eventl. nach Hause geschickt werden. Ich möchte noch hervorheben, daß den Angehörigen der Rat gegeben werden muß, das Kind zu einem Nervenarzt in Behandlung zu geben.

Manchmal ist es auch geraten, auf Beschwerden Hysterischer gar nicht einzugehen, sie einfach zu ignorieren. Das ist häufig von sehr guter Wirkung, besonders bei solchen Beschwerden, die nur in der Phantasie der Kranken bestehen, sich aber bei genauerem Zusehen als vollkommen grundlos erweisen. Merken die Kranken, daß man sich gar nicht um sie kümmert, so hören bisweilen die Klagen auf, und damit verschwindet auch die trübe Stimmung. Der plötzliche Stimmungswechsel ist bekanntlich eine ständige Begleiterscheinung der Hysterie. Jetzt „himmelhoch jauchzend", im nächsten Augenblick „zum Tode betrübt".

Die Eitelkeit von A. T., welche sich darin äußert, daß sie sich gern wegen ihrer Leistungen bewundern läßt, ist auf folgende Weise zu bekämpfen. Man sei möglichst sparsam mit Lob und Anerkennung; vor allen Dingen aber gerecht. Das Lob muß mehr der Leistung als der Leistenden gelten. Man lasse durchblicken, daß das Kind trotzdem immer noch größere, höhere Leistungen zu erfüllen hat. Das krampfhafte Zittern

und die Zusammenziehung der Finger habe ich durch öfter sich wiederholende Streckübungen derselben gelindert. Ganz verschwinden wird diese Erscheinung wohl nie, da sie im Zusammenhang mit der Krankheit (Hysterie) steht.

Bei hysterischen Kindern ist es von großem Wert, daß sich der Lehrer das Zutrauen derselben erwirbt. Das persönliche Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden darf aber nicht in falsche Vertraulichkeit ausarten. Das Kind muß fühlen, daß bei aller Teilnahme des Lehrers doch immer noch die Kontrolle vorhanden ist. Auf diese Weise wird die Angst vor dem Lehrer schwinden; das häufige Versagen der Antwort wird sich vermindern.

Daß der Lehrer bei diesem Kinde ein zu scharfes Ansehen desselben vermeiden muß zur Behebung der Aengstlichkeit, ist wohl selbstverständlich.

Aus der weiteren Lebensgeschichte des Kindes, die ich mit Interesse verfolgt habe, ist hervorzuheben, daß dasselbe Dienstmädchen geworden ist. Es hat sich stets zur Zufriedenheit seiner Herrschaft geführt.

III. Fall von leichter Hysterie mit kurzen Krampfanfällen.

Ich will gleich zu Anfang bemerken, daß ich mich hier im Gegensatz zu Prof. Dr. Ziehen-Berlin befinde. Derselbe hat in einem Vortrag im Berliner Rathaus am 6. Dezember 1904 die Forderung aufgestellt, daß die hysterischen Kinder mit geringen Ausnahmen die öffentlichen Schulen besuchen; denn „der hysterische Anfall stiftet fast nie größeres Unheil in der Schule". Dagegen muß ich mich aus eigener Erfahrung wenden. Abgesehen von bereits vorgekommenen Schulepidemien von Hysterie, ist ein schwerer hysterischer Anfall doch auch geeignet, Angst und Schrecken zu erregen und nachteiligen Einfluß auf die gesunden Kinder auszuüben. Ich würde daher nur die hysterischen Kinder dem öffentlichen Unterricht belassen, welche kurze und selten auftretende Krampfanfälle haben.

B. K. ist ein Mädchen von 12 Jahren. Ihr Vater befindet sich als Epileptiker und Potator in der Anstalt Wuhlgarten. Das Kind macht einen freundlichen und geweckten Eindruck. Die Gesichtsfarbe ist sehr blaß.

B. hat öfters ein Kitzelgefühl im Halse, wodurch bei ihr der sogenannte hysterische Husten hervorgerufen wird, der leer und bellend klingt.

Ihre Stimmung ist sehr launenhaft; sie reagiert leicht auf körperliches und geistiges Mißbehagen. Sie will gerne beobachtet werden (Egozentrisch). Es findet sich bei ihr eine krankhafte Unwahrhaftigkeit, die sich — allerdings sehr selten — fast bis zur phantastischen Lüge steigert. Häufig liegt der Lüge Eitelkeit zugrunde. Sie erzählt z. B. übertriebene Angaben über ihre häuslichen Verhältnisse. Ihre lebhafte Phantasie spielt auch oft eine große Rolle dabei. B. schmeichelt gern den über ihr stehenden Personen.

Die Fingernägel beißt sie sich fortwährend ab. Auch kratzt sie sich ab und zu kleine Wunden, weil sie an den betreffenden Stellen ein heftiges Juckgefühl hat. Die Hervorbringung solcher Verletzungen schiebt B. dann bisweilen anderen zu.

Die Krampfanfälle sind sehr leicht, selten (alle 14 Tage einer) und von kurzer Dauer (20—40 Sekunden). Während derselben ist sie bei Bewußtsein. Als ich sie eines Tages im Anfall fragte: „Was fehlt dir?", antwortete sie: „Ich habe einen Anfall." Die Pupillen reagieren während des Anfalls auf Lichteinfall. (Unterschied des hysterischen Anfalls vom epileptischen.) Sobald der Anfall vorüber ist, befindet sich B. körperlich und geistig vollkommen wohl.

Die Aufmerksamkeit wird oft abgelenkt; sie fängt dann entweder an, die Nägel zu bekauen, oder sich am Arm zu kratzen. Daher sind die Leistungen in der Schule nicht gleichmäßig. Am besten fertigt B. die Aufsätze an, welche im Ausdruck und in der Darstellung eine gewisse Selbständigkeit und Variation zeigen. Das Rechnen macht ihr beim Uebergang zu einer neuen Rechnungsart Schwierigkeiten. Sie rechnet meist langsam, besonders beim Kopfrechnen. Oft tritt hierbei eine gewisse Flüchtigkeit auf, die wohl ihren Grund in der Eitelkeit hat. B. will gerne als eine der ersten die Aufgabe gelöst haben und neigt dadurch zu Unsicherheit und Flüchtigkeit.

B e h a n d l u n g: Die Hysterie dieses Kindes ist eine schwerere als beim vorigen Fall, da hier auch schon eine größere Charakterdepravation eingetreten ist, die sicherlich auf hysterischer Basis beruht. Trotzdem halte ich das Mädchen noch für so bildungsfähig in intellektueller und moralischer Hin-

sicht, daß es ohne Gefahr für die übrigen im allgemeinen Klassenunterricht mitgeführt werden kann.

Was die rein äußerliche Behandlung betrifft, so muß dafür gesorgt werden, daß das Kind eine einfache, reizlose, aber kräftige Nahrung erhält. Sämtliche alkoholische Getränke, ebenso Tee, Kaffee usw. sind zu vermeiden. Dafür muß ihm reichlich gute Vollmilch verabreicht werden.

Das Kind muß genügend Schlaf und nach der Arbeit angemessene Ruhepausen haben. Nach meiner Ansicht müssen die Pausen in der Schule, besonders beim ungeteilten Unterricht, eine größere Ausdehnung erfahren als bisher. Was der Unterricht durch dieselben an Dauer einbüßt, das wird durch größere Arbeitsfähigkeit während der kürzeren Unterrichtszeit wieder eingeholt. Ich würde folgende Stundeneinteilung vorschlagen (Sommer):

1.	Stunde	von	$7 - 7^{50}$	Uhr;	1.	Pause	10	Min.
2.	„	„	$8 - 8^{50}$	„	2.	„	20	„
3.	„	„	$9^{10} - 9^{55}$	„	3.	„	15	„
4.	„	„	$10^{10} - 10^{55}$	„	4.	„	20	„
5.	„	„	$11^{15} - 12$	„				

In den Pausen darf das Kind jedoch nicht untätig sein, da es sonst seinen Gedanken und Phantasien nachgeht, was gerade für Hysterische von größtem Schaden ist. Das Kind darf nie allein sein. Man muß es aus seinem Hinträumen und Grübeln aufwecken. Der Verkehr, das Spielen mit den Altersgenossen muß ihm direkt aufgezwungen werden. Gerade das Sichreiben an normalen Kindern, das Sichausgleichenmüssen mit den anderen Kindern ist für die meisten hysterischen Kinder ein ausgezeichnetes Heilmittel. Im Unterricht muß der Lehrer dieses Kind sorgfältig im Auge behalten. Bemerkt er eine Ablenkung, so weise er es in milder Weise zurecht. Ebenso achte er darauf, daß es sich keine Kratzwunden beibringt und versuche ihm auszureden, daß an der betreffenden Stelle starker Juckreiz vorhanden sei.

Geht die Launenhaftigkeit aus einem wirklichen körperlichen oder geistigen Mißbehagen hervor, so suche man die Ursache zu erforschen und eventl. zu entfernen. Im übrigen gehe der Lehrer, wie bereits bemerkt, nicht auf alle Klagen des Kindes ein.

Wichtig ist bei diesem Kinde die Ueberwachung der Phantasie, welche ihm oft einen bösen Streich spielt und mit zur sogenannten hysterischen Charakterdegeneration beiträgt. Das Ueberwuchern der Phantasie gefährdet meiner Ansicht nach mehr als intellektuelle Ueberbürdung. Die Phantasie eines solchen Kindes ist mehr zu zügeln als zu nähren. Die Tätigkeit des Erziehers ist also mehr negativ als positiv. Das Kind hat den Drang nach einem freien, schnellen Ablauf der Vorstellungen. Dadurch ist es nicht mehr imstande, Tatsächliches von Erdichtetem zu unterscheiden. Der Erzieher muß dafür sorgen, daß der Zögling befähigt wird, an Stelle des freien, ungebundenen Ablaufs der Vorstellungen den gebundenen zu setzen. Das ist in der ersten Zeit mit großen Schwierigkeiten verknüpft. Dieser Gegensatz ruft nämlich in dem Kinde sehr leicht Unlustgefühle hervor. Diese lassen sich jedoch nicht umgehen. Das Kind muß merken, daß ein stärkerer Wille da ist, dem es sich beugen muß. Die energische Inanspruchnahme der Aufmerksamkeit während der ganzen Unterrichtszeit wirkt schon unabsichtlich dem Ueberhandnehmen der Phantasie entgegen. Durch eine strenge Denktätigkeit, eine präzise Gedächtnisbetätigung wird die Phantasie ebenfalls bis zu einem gewissen Grade zurückgedrängt.

Zu den Maßnahmen gegenüber der Phantasie gehört auch die Behandlung und Ueberwachung der Lektüre.

Im Unterricht achte der Lehrer auf größte Genauigkeit beim Lesen, damit keine Flüchtigkeiten vorkommen. Dadurch wird das Kind zur Konzentration seiner Gedanken auf den Inhalt gezwungen. Die Phantasie hat keine Gelegenheit zu ausschweifender Tätigkeit. Bei Erzählung von kleinen Geschichten, Vorgängen aus dem täglichen Leben, wo die Gefahr einer phantastischen Lüge bestehen kann, muß auf kurze, exakte Darstellung gehalten werden.

Aber auch die Privatlektüre bedarf einer besonderen Auswahl und Ueberwachung. Bei derartig veranlagten Kindern richten nicht nur sogenannte Indianer- und Jagdgeschichten Unheil an. Auch eine gewisse Art von geschichtlichen und geographischen Büchern, die sich in allzu grellen Malereien ergehen, regen solche Köpfe zu allerlei ausartenden Phantastereien an.

Beim Spiel, bei dem die Phantasie eines Kindes am regsten

und ungebundensten sich betätigt, lasse man hysterische Kinder, wie bereits kurz bemerkt, nie allein. Durch das Zusammenspielen mit anderen Kindern wird dem Durchgehen der Phantasie ein Riegel vorgeschoben.

Ist ein Einfluß auf das Elternhaus möglich, so rate man, die Kinder nicht zu früh zu Bett zu schicken und vor dem Schlafengehen noch körperliche Uebungen von ihnen ausführen zu lassen. Durch beide Maßnahmen soll eine gesunde Ermüdung und zugleich baldiges Einschlafen erzielt werden. Dann werden die phantastischen Grübeleien der Kinder vor der Nachtruhe verhindert.

Wie steht es mit dem Bestrafen solcher Kinder? Körperliche Züchtigung ist bei ihnen ein für allemal ausgeschlossen. Dagegen halte ich Rügen und Ermahnungen für durchaus notwendig. Ganz falsch wäre es, solchen Kindern alles hingehen zu lassen. „Ich würde niemals eine Rüge deshalb unterdrücken, weil frühere Erfahrungen bei demselben Kinde gelehrt haben, daß eine Rüge zuweilen eine Erregung auslöst. Die Gefahr einer solchen Nachgiebigkeit hat sich mir schon zu oft in der Folge gezeigt" (Ziehen). Auch das Ich des hysterischen Kindes, welches sich oft zu sehr in den Vordergrund drängt, ist durch diese Maßnahmen in seine Schranken zurückzuweisen. Dadurch beugt man zugleich der Eitelkeit vor, welche in solchen Fällen oft zur Entstehung einer Lüge führt.

Ich betone hier nochmals, daß es für die Eltern geraten ist, einen Arzt zu Hilfe zu ziehen, und zwar einen erfahrenen Nervenarzt. Allerdings helfen Arzeneien bei Hysterie fast niemals. Es liegt viel, wenn nicht alles, an der Umgebung und der richtigen Behandlung des Kindes. „Die Hysterie heilt nicht die Arzenei, sondern der Arzt und der Pädagoge" (Proff. Gerhardt und Ewald).

IV. Fall von leichter Epilepsie mit nächtlichen Anfällen.

Unter den Epileptikern gibt es manche, die trotz ihres Leidens in den öffentlichen Schulen unterrichtet werden können. Allerdings läßt sich im voraus niemals mit Bestimmtheit sagen, ob sich das betreffende Kind später günstig weiter entwickelt. Das hängt von vielen verborgenen Ursachen ab. Bei vielen

Epileptikern tritt mit dem 15. bis 16. Lebensjahr, manchmal auch später, ein Abnehmen der Geisteskräfte, zuweilen sogar allmähliche Verblödung ein.

Der unten beschriebene Fall ist von mir 2½ Jahr in der Schule beobachtet worden. Auch jetzt, nach zwei Jahren, erhalte ich noch Nachrichten über das Mädchen, welches in einer elektrotechnischen Werkstatt arbeitet.

E. K. ist ein großes, kräftig gebautes Mädchen im Alter von 13 Jahren. Im 12. Lebensjahre wurde sie am Ohr operiert. Es war damals eine Aufmeißelung des Schädels hinter dem rechten Ohr notwendig. Im Alter von elf Jahren fiel sie gegen einen Briefkasten mit dem Kopf. Bald nach der Ohr-Operation stellten sich bei E. leichte epileptische Anfälle ein, die fast nur in der Nacht auftraten. Sie dauerten nur kurze Zeit, so daß das Kind am Morgen meistens gestärkt erwachte. Während des Tages hat das Kind ab und zu (alle 3—4 Wochen) einen kurzen Schwindelanfall (petit mal). Das Kind erblaßt und starrt in das Leere. Wenn man jedoch genauer zusieht, bemerkt man zuweilen eine krampfhafte Augenbewegung. Es wendet dabei die Augen nach oben; ebenfalls tritt zugleich eine leichte Bewegung des Kopfes nach rechts ein. In diesem Augenblick ist das Kind ohne Bewußtsein. Diese Störung dauert jedoch nur kurze Zeit. Nach meinen Beobachtungen schwankt sie zwischen sechs und zehn Sekunden. Ist das Kind gerade im Sprechen, so hört es bei Beginn des Anfalls auf, fährt aber nach Beendigung desselben richtig fort. Bei der Deklamation des Gedichtes „Es ist so still geworden" trat ein petit mal ein, als E. die Worte gesagt hatte: „Wirf ab, Herz." Dann erfolgte der Anfall mit einer Dauer von fünf Sekunden. Nun deklamierte sie ohne Störung weiter: „was dich kränket und was dir bange macht." Auf meine Frage, ob ihr etwas passiert wäre, antwortete sie: „Nein! Mir ist nur auf einmal „so komisch" geworden." Daß sie mitten in der Deklamation inne gehalten hatte, wußte sie nicht. Wenn das Kind schreibt, fällt ihm bei dem Anfall der Federhalter aus der Hand. Im nächsten Augenblick ergreift es ihn aber wieder. Einmal entstand beim Fallen des Halters ein Klecks auf dem Heft. Als E. wieder bei Bewußtsein war, wußte sie nicht, woher derselbe rührte. Sie besah ihre Finger, ob sich an denselben vielleicht Tinte befände.

Da das nicht der Fall war, meinte sie, den würde wohl ein anderes Kind gemacht haben.

An dieser Stelle will ich auf eine Erscheinung aufmerksam machen, die bei epileptischen Kindern oft als Lüge gedeutet wird: Das Kind sieht den Klecks. An seiner Hand ist keine Tinte. Daß der Federhalter aus der Hand gefallen ist, weiß es nicht. Es muß also zu dem Glauben kommen, daß der Klecks von einem anderen Kinde gemacht sei. Ebenso verhält es sich oft mit Verletzungen und körperlichen Schmerzen. Das Kind stößt sich im Anfall, oder es erleidet eine sonstige Verletzung. Bei Wiederkehr des Bewußtseins und damit der Schmerzempfindung tut ihm die verletzte Stelle weh. Daß es sich gestoßen, weiß es nicht. Nun wird die Umgebung beschuldigt; das Kind ist nach seiner Meinung geschlagen, gemißhandelt worden. Auf diese Weise können für die dabei befindlichen Personen die unangenehmsten Situationen eintreten. Daher ist bei Epileptikern die größte Vorsicht geboten.

Nach dem Anfall ist E. K. wieder ganz normal, wie ich an Rechenaufgaben, Aufschreibübungen usw. versucht habe. Ihr Gesicht belebt sich dann wieder. Sie schaut zuweilen umher, als ob sie sich orientieren wolle. In der Schule ist das Kind ein Jahr zurückgeblieben. Es war mit 13 Jahren in der II. Klasse einer Gemeindeschule und wäre in die I. Klasse versetzt worden, wenn die Ohrenoperation sie nicht lange Zeit von der Schule ferngehalten hätte.

Ihr Gedächtnis ist etwas geschwächt, daher rühren wohl auch die mangelhaften Leistungen in Geschichte und Geographie.

Bei Entwicklung von Begriffen fehlt ihr manchmal plötzlich ein Glied. Infolgedessen begreift sie neue Sachen schwer. Man muß es ihr dann mehrmals erklären. Es herrscht bei ihr eine gewisse Langsamkeit im Denken, die auf den ersten Augenblick den Eindruck geistiger Trägheit macht.

E. ist imstande, kurze Erzählungen mit einfachen Verhältnissen einigermaßen korrekt wiederzuerzählen. Wurden dieselben dagegen verwickelter, so verursachte das Behalten Schwierigkeiten. Wie sich bei individueller Behandlung ergab, lag der Grund darin, daß sie die Verhältnisse nicht klar erfaßt hatte. In einer Unterrichtsstunde machte es ihr Schwierig-

keiten, die Begriffe Onkel, Tante, Neffe, Vetter, Enkel usw. auseinanderzuhalten.

Bei den Aufsätzen schrieb E. die Sätze häufig ohne logische Verbindung, so daß sie manchmal den Eindruck machten, als ob sie nicht zusammengehörten. Oft verwechselte sie dabei die richtige Zeitfolge, sowie Ursache und Wirkung.

Im sittlichen Verhalten zeigt E. nur wenig abnorme Erscheinungen. Sie verträgt sich gut mit den Mitschülerinnen, ist gehorsam gegen die Vorgesetzten. Ihr Ehr- und Mitgefühl ist zuweilen krankhaft gesteigert, so daß sie bei dem geringsten Anlaß zu weinen anfängt. Wird sie nur leicht getadelt, so treten ihr die Tränen in die Augen. Wenn bei einer Untersuchung, in der sie gar keine Rolle spielt, ihr Name einmal genannt wird, so ist sie gleich beleidigt. Bei der Rückgabe schriftlicher Arbeiten ist sie manchmal gekränkt, wenn ihre Arbeit nicht hervorgehoben wird, dagegen eine oder mehrere der anderen.

Die Strafen und sonstigen Leiden ihrer Mitschülerinnen gehen E. sehr nahe. Ihr sittliches Urteil ist bestimmt. An Mutter und Geschwistern hängt sie mit großer Liebe. Ein Bruder hatte sich nach der Einsegnung von der Mutter entfernt und ließ lange nichts von sich hören. Nach zwei Jahren söhnte er sich wieder mit der Mutter aus und lernte ein Handwerk. Darüber weinte E. vor Freude. Die frohe Gemütsstimmung konnte man ihr tagelang anmerken.

An Lehrer und Lehrerinnen bewahrte sie nach der Entlassung aus der Schule Anhänglichkeit und Dankbarkeit.

B e h a n d l u n g: Das Kind bietet außer den epileptischen Anfällen nur wenige Abweichungen von der Norm.

Nach einem petit mal im Unterricht ist es geraten, das Kind etwas zu schonen. Wenn es auch nach Beendigung des Anfalls das Bewußtsein wiedererlangt hat, so könnte doch eventl. etwas zurückgeblieben sein, wodurch das klare Denken gestört oder eine leichte Ermüdung herbeigeführt wird.

Die leicht eintretende Rührung ist sicher etwas Pathologisches, ebenso das übertriebene Ehrgefühl. Der Lehrer muß die Affekte verstehen lernen, damit er sie durch seine Maßnahmen nicht steigert, sondern ablenkt und beruhigt. Ich will damit nicht sagen, daß dem Kinde alles hingehen soll. Im Gegenteil! Auch ein solches Kind muß die Autorität des Lehrers fühlen. Wenn es sich aber um einen Affekt auf krankhafter

Basis handelt, so ist es besser, denselben zu ignorieren und ablaufen zu lassen. Ist derselbe überwunden, so wird auch der Verstand bald wieder zu seinem Rechte kommen, und nun wird das Kind schon zu der Selbsterkenntnis kommen, daß es vorher nicht recht gehandelt hat. Eine solche Selbsterkenntnis wird einen später eventl. auftretenden Affekt viel günstiger beeinflussen, als ein durch falsche Behandlung gesteigerter Affekt. „Das absolut straflose Regime kann ich allerdings nicht empfehlen. Ich habe schon zu oft die Konsequenzen beobachtet. Es entwickelt sich eine bei Hysterischen und Epileptikern ganz besonders drohende Störung des Charakters. Ich kann daher auf Grund vieler Erfahrungen raten, epileptische und namentlich hysterische Kinder zu erziehen und zu erziehlichen Zwecken auch bisweilen zu strafen und würde nur befürworten, körperliche Züchtigung zu vermeiden. Nur wenn der Krampfanfall selbst die Ursache eines Vergehens ist, hat die Strafe selbstverständlich zu unterbleiben." (Ziehen.)

Auch das epileptische Kind muß an strikten Gehorsam und strenge Pflichterfüllung gewöhnt werden. Dadurch gewinnt es eine gewisse Selbstbeherrschung, die für sein späteres Fortkommen unbedingt notwendig ist, die ihm auch eine gewisse Macht über seine Gemütsstimmungen verleiht.

Hat das Kind in der Nacht einmal einen schweren Anfall gehabt (Verbindung mit dem Elternhaus), wodurch es sich matt fühlt, so schicke man es nach Hause und empfehle Bettruhe.

Die Rücksicht auf das schwache Gedächtnis erfordert, daß man nicht in allen Fächern gleichmäßig hohe Anforderungen stellt. Allerdings darf das Kind nicht wissen, daß man von ihm nicht so viel verlangt wie von den anderen. Ich würde bei diesem Kinde zufrieden sein, wenn es in der Geschichte und Geographie nur einige wichtige Fragen beantworten kann.

Die Langsamkeit des Denkens, die Schwierigkeiten bei begrifflichen Entwicklungen erfordern möglichst große Anschaulichkeit. Bei solchen Kindern muß man im Laufe einer Entwicklung oder Besprechung öfters Halt machen, um sich zu überzeugen, ob sie bis dahin haben folgen können. Erst wenn man diese Gewißheit hat, kann in der Entwicklung fortgeschritten werden.

Die fehlerhaften Verbindungen von Sätzen in den Auf-

sätzen rühren von mangelhaftem Denken her. Das Kind hält Ursache und Wirkung nicht immer klar auseinander. Man halte darauf, daß die Kinder möglichst kurze Sätze bilden, auch wenn sich dann der Aufsatz etwas unbeholfen anhört. Große Variationen im Ausdruck kann man nicht verlangen. Der Lehrer muß zufrieden sein, wenn das Kind die Erzählung oder Beschreibung in der mitgeteilten Form wiedergibt.

Bei diesem Kinde habe ich noch folgende Uebungen angestellt:

a) Jäger — Hase — Wald; Wasser — Berg — Tal usw.

b) Getreide — reif — Schnitter; Blei — Wasser — unter — schwer usw.

c) Vorerzählen einer Geschichte, Anschreiben von Stichwörtern.

Diese Wörter unter a, b und c werden an die Tafel geschrieben. Das Kind muß daraus Sätze und zuletzt eine Erzählung bilden. Die Stufenfolge ist aus den Beispielen zu ersehen.

Auf diese Weise lernt das Kind, Ursache und Wirkung, Bedingung und Bedingtes u. a. m. auseinanderzuhalten. Die logischen Fehler und die falschen Satzverbindungen in den Aufsätzen werden sich vermindern.

Das Kind ist jetzt, trotzdem es schon zwei Jahre die Schule verlassen hat, noch imstande, mir einen zwei bis drei Seiten langen Brief mit nur wenigen logischen und grammatischen Fehlern zu schreiben.

V. Knabe mit Wutanfällen auf epileptischer Basis.

M. Sch. ist ein Knabe von 14 Jahren. Er sieht etwas blaß und zart aus. Sein Vater war Eisenbahnbeamter und soll verunglückt sein. Die Mutter litt an Epilepsie mit heftigen Wutanfällen, die manchmal stundenlang anhielten. Sie befand sich in der Anstalt Wuhlgarten, wo sie am 5. Januar 1905 starb.

Der Knabe soll im 7. Lebensjahr ab und zu epileptische Krampfanfälle gehabt haben, anfangs sehr selten, dann im Monat zwei- bis dreimal. Von den Anfällen merkte er vorher nichts. Zuweilen biß sich M. dabei in die Zunge. In letzter Zeit sind die Anfälle fast ganz verschwunden. Dagegen machen

sich jetzt zeitweilig Wutanfälle bemerkbar, manchmal ohne erkennbare äußere Veranlassung. Einen solchen will ich kurz beschreiben: Eines Morgens — in der Pause — gingen die Lehrer auf dem Korridor spazieren. Da trat M. an einen Lehrer heran und verlangte von ihm sein Realienbuch. Der Lehrer schob ihn zur Seite und sagte ihm: „Warte bis nach der nächsten Stunde!" Da der Knabe noch stehen blieb, schob ihn der Lehrer nochmals zur Seite, damit er nicht im Wege war. Nun brach der Wutanfall aus: der Knabe stieß einen heftigen Schrei aus, rief: „Das lasse ich mir nicht gefallen," faßte den Lehrer am Arm und trat ihn mit dem Fuße vor den Leib. Ich legte ihn zu Bett. Nach 1/4 Stunde war er wieder vollkommen normal. Er wußte, daß er den Lehrer getreten hatte und suchte nach allerlei Entschuldigungsgründen. Ich wies dieselben als unberechtigt zurück, und nun bat er um Verzeihung. Die weitere Nachforschung ergab, daß der Knabe sich nicht mehr aller Vorgänge zu erinnern wußte. Es war also eine kurze Zeit Bewußtlosigkeit eingetreten. Solcher Anfälle habe ich in 1/2 Jahre zwei beobachtet.

Der Knabe hat die Berliner Gemeindeschule bis zur I. Klasse besucht, ohne einmal sitzen geblieben zu sein.

In der anfallsfreien Zeit macht er einen freundlichen Eindruck und ist immer höflich, manchmal allerdings etwas schmeichlerisch-vertraulich.

Seine Leistungen in der Schule sind genügend, zum Teil gut; nur in Geschichte und Zeichnen müssen sie als mangelhaft bezeichnet werden.

Im Unterricht macht sich zuweilen eine gewisse Mattigkeit bemerkbar. Auch ist die Aufmerksamkeit zu gewissen Zeiten über das Maß abgelenkt.

Zu seiner Pflegemutter zeigt er große Liebe. Mit seinen Kameraden verträgt er sich meist gut, so lange es nach seinem Willen geht. Wird dagegen nicht nach seinen Absichten gehandelt, so ist er leicht beleidigt und zieht sich vom Spiele zurück.

B e h a n d l u n g: Der Knabe wird von Unkundigen lange Zeit für ganz normal gehalten werden, da er sich ja meistens auch so beträgt. Seine Wutanfälle lassen ihn aber als phatologisch erscheinen. Dieselben beruhen auf erblicher, epileptischer Belastung. Daher ist an eine Heilung wohl kaum zu

denken. Es kann sich bei der heilpädagogischen Einwirkung nur darum handeln, wie dieselben zeitweilig zu vermeiden sind und wie sich der Lehrer bei Auslösung eines solchen Wutanfalles zu verhalten hat.

Die Anfälle bringen den Knaben in einen solchen Zustand, daß er alle Besonnenheit verliert. Er überläßt sich dann willenlos den Ausbrüchen eines zügellosen Affekts. Die Ursache zum Ausbruch liegt in der Schwäche, der Reizbarkeit der Nerven, herbeigeführt durch erbliche epileptische Belastung. Um die Ausbrüche der Wut hintanzuhalten, muß der Erzieher sich selbst beherrschen; er darf nicht unnötig in Zorn geraten. Zornige Erzieher verderben vieles und geben in den meisten Fällen das Regiment aus der Hand.

An Gehorsam muß auch ein solcher Schüler gewöhnt werden. Er muß schweigen lernen, wenn er getadelt wird. Der Tadel darf aber nicht ungerecht sein, damit der Schüler nicht gereizt wird. Schlägt man ihm einen Wunsch ab, so geschehe es zwar bestimmt, aber nicht kurz und barsch, sondern in liebevoller, ruhiger Weise. Vielleicht fühlte sich der Knabe in dem angeführten Falle schon dadurch beleidigt und gereizt, daß er bei Seite geschoben wurde. Dadurch war der Boden für den Ausbruch eines Wutanfalls vorbereitet.

Man darf an so veranlagte Schüler auch keine übertriebenen Forderungen in bezug auf ihre Geduld stellen oder gar Mutwillen mit derselben treiben. Tut man es doch, so läuft man Gefahr, eine auslösende Veranlassung zu einem Wutanfall zu geben.

Ist ein derartiger Anfall zum Ausbruch gelangt, so ist das beste Heilmittel dagegen Bettruhe. Die Monotonie der Eindrücke wirkt sehr beruhigend auf die Nerven. Der Knabe findet sich wieder und ist bald in normalem Zustande.

Dieses Mittel läßt sich allerdings nur in Anstalten anwenden; in öffentlichen Schulen ist es nicht möglich. Den Knaben allein vor die Türe zu stellen, ist verwerflich; dadurch wird er noch mehr gereizt und kann unbeaufsichtigt das größte Unheil anrichten. Ebenso wäre körperliche Züchtigung durchaus verkehrt. Ich habe es mit einem anderen Mittel versucht und in dem einen Falle auch gute Erfolge erzielt.

Der Knabe bekam gegen 9 Uhr morgens auf dem Spielplatz beim Austeilen des Frühstücks einen Wutanfall. Er warf

sein Butterbrot fort, schrie laut und beschimpfte den Knaben, welcher das Austeilen besorgt hatte. Ich rief ihn ernst und vorwurfsvoll mit seinem Namen an. Er gehorchte langsam. Dann nahm ich den Knaben beim Arm und führte ihn zur Seite, wo er niemand von seinen Kameraden sah. Nach ungefähr 5 Minuten hatte er sich beruhigt. Nun befahl ich ihm, sein Frühstück zu essen und künftig nicht mehr so zornig zu werden. Darauf bat er um Verzeihung und verzehrte das Butterbrot. Von 9¼ bis 10 Uhr beteiligte er sich im Deutschen am Unterricht, als wenn nichts vorgefallen wäre.

In der öffentlichen Schule würde ich den Knaben aus der Klasse führen, schon um den Mitschülern den längeren Anblick einer so unangenehmen Erscheinung zu ersparen. Auf dem Flur oder auf dem Schulhofe würde ich dann so verfahren, wie ich oben angegeben habe. Die Bitte um Verzeihung vor den Mitschülern wäre auch in Betracht zu ziehen. In solchen Fällen, in denen die Bewußtlosigkeit und der Verlust der Herrschaft über die Affekte nur kurze Zeit anhält, wird man mit Ruhe und Milde immer die besten Erfolge erzielen.

Körperliche Beschäftigungen zu Hause erweisen sich zur Ablenkung von Affekten als sehr heilsam. Dieser Knabe machte z. B. sehr gerne Laubsägearbeiten und hatte es darin auch zu großer Fertigkeit gebracht. In der Zeit der Beschäftigung ist nie ein Anfall beobachtet worden.

Zur Vermeidung von Anfällen sorge der Lehrer weiter dafür, daß derartige Knaben nach Möglichkeit nicht von den Mitschülern geneckt werden. Ueberhaupt muß alles ferngehalten werden, was unnötigerweise aufregen kann. In den Pausen gebe man ihm daher solche Schüler zu Spielgenossen, die ruhig veranlagt sind.

Alle alkoholischen und reizenden Nahrungs- und Genußmittel sind natürlich fernzuhalten. Wenn es angängig ist, lasse man salzarme Diät verabreichen, womit man nach den bahnbrechenden Versuchen von Richer und Toulouse bei Epileptikern sehr günstige Erfolge erzielt hat.

Ebenso muß das Kind stets gute Nahrung und genügenden Schlaf haben, damit sich sein Körper kräftigt.

Die zeitweilige Ablenkung der Aufmerksamkeit läßt sich durch liebevolle Konsequenz in den meisten Fällen korrigieren. Sollte sie jedoch längere Zeit anhalten oder zu rasch wieder-

kehren, so würde ich raten, den Knaben auf kurze Zeit vom Unterricht zu befreien.

VI. Ein mit Nervosität belastetes Mädchen.

(Andauernde psychopathische Minderwertigkeit.)

Das Mädchen M. N. ist sehr blutarm und macht einen schlecht genährten Eindruck. Der Vater starb angeblich an einem „Nervenleiden“. Die Mutter ist gesund.

M. entwickelte sich normal bis zum 8. Lebensjahr. Dann bekam sie Scharlach und Diphtherie. Nach Ueberstehung dieser Krankheiten trat eine merkliche Veränderung in dem Zustand und dem Wesen des Mädchens ein. Bis dahin war M. in der Schule mitgekommen; das Lernen machte ihr Freude und nicht viel Schwierigkeiten. Von jener Zeit an ermüdete sie leicht bei geistiger Arbeit. In der Rechenstunde erledigte sie ihre Aufgaben zuerst gut und sicher. Nach 20 Minuten wurden jedoch die Aufgaben bedeutend langsamer gerechnet. Nach ungefähr 30 Minuten wurden sie fast alle falsch gelöst.

Oberflächliche Beobachtung würde das Kind als träge bezeichnet haben. Die Mutter äußerte einmal: „Das Kind wird mit jedem Tage fauler.“ Auch von den Mitschülerinnen konnte man ähnliche Urteile hören.

Beim Lesen zeigte sich folgende Erscheinung: Kam M. nach einer Pause zu Anfang der Stunde ans Lesen, so las sie ganz richtig. Las sie aber gegen Ende der Stunde, so kamen sehr viele Fehler vor, die man bei einem normalen Kinde als „Flüchtigkeiten“ bezeichnet hätte.

Alle zwei bis drei Wochen klagte M. über Kopfschmerzen, die sich jedoch erst nach dem Verlauf von zwei oder drei Unterrichtsstunden einstellten.

Der Schlaf war gut, sobald das Kind eingeschlafen war. Es dauerte jedoch stets ein bis zwei Stunden, ehe es die Augen schloß. Pavor nocturnus wurde nicht beobachtet, dagegen näßte es in der Nacht öfters ein.

Bei einem Gewitter zeigte M. große Angst. Zu Hause lief sie zur Mutter, klammerte sich eng an dieselbe und barg die Augen in deren Schürze. In der Schule kam sie ängstlich zum Lehrer und erfaßte dessen Hände. Auch zu sonstigen Zeiten war sie nicht gern allein.

Vor manchen Tieren, wie Mäusen, Fröschen u. a. zeigte sie große Angst. Sie wagte nicht, dieselben in präpariertem Zustand zu berühren, sondern schrie laut auf.

Das Kind, welches früher sehr artig und folgsam gewesen war, wurde nun ab und zu recht unfolgsam und eigensinnig.

Der Appetit ließ nach, besonders nach geistiger Anstrengung.

Die genaueren Nachforschungen ergaben außer den beiden überstandenen Krankheiten folgende Ursachen und Veranlassungen: Das Kind war vom Vater wahrscheinlich erblich belastet. Die psychopathische Disposition kam bis zum achten Lebensjahr nicht zum Ausbruch, da das Kind zu Lebzeiten des Vaters gut und regelmäßig lebte und auch genügend Schlaf bekam. Nach dem Tode des Vaters mußte die Mutter für sich und ihr Kind den Lebensunterhalt verdienen. Sie hatte im Winter eine Stelle als Garderobenfrau in einem kleinen Variété; auch im Sommer war sie dort beschäftigt. Die Mutter nahm das Mädchen öfters mit. Der Schlaf war nicht lange genug; das Kind bekam Alkohol zu trinken und allerlei Aufregendes zu sehen und zu hören. Nun kam die psychopathische Disposition zum Durchbruch als Nervosität mit den beschriebenen Erscheinungen.

Behandlung: Die Mutter ging auf Zureden zum Arzt. Dieser empfahl zunächst Ruhe, gute Ernährung, Vermeidung aller aufregenden Genußmittel, viel Bewegung in frischer Luft usw. Ursprünglich wollte sie diesen Verordnungen keine Bedeutung beimessen, da „der Doktor ja nicht einmal etwas verschrieben hätte." Endlich gab sie ihre frühere Brotstelle auf und beschäftigte sich zu Hause mit Nähen.

Nun konnte sie das Kind beaufsichtigen. Dasselbe erhielt seine regelmäßigen Mahlzeiten und mehr Schlaf als vorher. M. wurde nun noch 6 Wochen vom Schulbesuch befreit. Dadurch kam sie allerdings in der Schule ½ Jahr zurück. Als sie nun wieder die Schule besuchte, war es bedeutend besser mit ihr geworden.

Allerdings mußte noch immer Rücksicht auf das Kind genommen werden, doch traten die oben geschilderten Erscheinungen nicht mehr so häufig und so stark auf. Das Kind erhielt beim Eintritt geistiger Ermüdung — denn daran lag das falsche Rechnen und das flüchtige Lesen — die Erlaubnis zum Aus-

ruhen oder auch zu einem kurzen Spaziergang auf dem Schulhof. Traten Kopfschmerzen auf, so wurde es manchmal mit einer kurzen Mitteilung nach Hause geschickt.

In der Naturgeschichte wurde die Furcht vor Tieren in Berücksichtigung gezogen. Nichts ist verkehrter, als bei so veranlagten Kindern z. B. das Anfassen eines Frosches zu erzwingen. Es kann dadurch großer Schaden angerichtet werden.

Das übergroße Angstgefühl bei einem Gewitter verminderte sich auch mit der Zeit etwas. Das Kind war gütigem Zureden dabei zugänglich und wenigstens zu bewegen, daß es auf seinem Platze sitzen blieb. Allerdings vermochte es keine geistige Arbeit zu leisten, eine Erscheinung, die ich oft und bei vielen Kindern beobachtet habe. Ich habe aus diesem Grunde manchmal bei heftigen Gewittern für kurze Zeit den Unterricht ganz unterbrochen oder eine kleine Geschichte erzählt.

Berücksichtigung verdient bei diesem Kinde auch das nächtliche Einnässen, welches ja eine häufige Begleiterscheinung bei neuropathischer Belastung ist. Wenn das Kind im Unterricht bittet, austreten zu dürfen, so muß man dieser Bitte sofort Folge leisten. Wie manches so veranlagte Kind wird in dieser Beziehung falsch behandelt dadurch, daß man ihm die Bitte abschlägt oder es sogar verspottet! Es ist hier allerdings nach einer anderen Richtung hin Vorsicht geboten, da manche Kinder sich die Nachsicht des Lehrers zunutze machen und während des Austretens allerlei Unfug verrichten. Aber bei neuropathischen Kindern, von denen man weiß, daß sie in der Nacht einnässen, ist es notwendig, auf rechtzeitige Entleerung des Urins Rücksicht zu nehmen, um sie vor Schaden zu bewahren.

VII. Fall von überempfindlichem Ehrgefühl, verbunden mit leicht eintretender Rührung.

R. S. ist ein neunjähriger Knabe, gut beanlagt und körperlich durchaus normal entwickelt. Im Unterricht gehört er zu den fleißigsten und eifrigsten Schülern. Seine häuslichen Arbeiten fertigt er gewissenhaft und sauber an.

Gegen Mitschüler, Lehrer und Eltern zeigt er ein freundliches und gefälliges Wesen. In seinem Verhalten zeigen sich jedoch folgende Eigentümlichkeiten:

Wird an ihn eine Frage gerichtet, die er gar nicht oder nur langsam und unvollkommen zu beantworten weiß, so treten ihm die Tränen in die Augen; manchmal fängt er an heftig zu weinen. Zu einer Antwort ist er dann nicht mehr zu bewegen. Dieselben Erscheinungen treten auf, wenn er bei einer Unaufmerksamkeit ertappt wird, wenn seine Mitschüler über eine in Form oder Sache unvollkommene Antwort lachen, wenn irgend ein Verdacht nur leise gegen ihn ausgesprochen wird, oder wenn er — mit Recht oder Unrecht — irgend einer Tat beschuldigt wird. Zuweilen kommt diese überempfindliche Rührung auch zum Ausbruch, wenn er bei einer guten Leistung oder bei einer anderen Gelegenheit nach seiner Ansicht nicht die genügende Anerkennung findet.

Nötigt man den Knaben nach einer derartigen Veranlassung energisch zu einer Antwort, so zeigt sich in seinem Gebahren eine Art von Trotz. Die Antworten, welche er dann gibt, sind abstoßend und unwillig. Meist antwortet er dann mit einer seitlichen Wendung des Körpers: „Ich war es ja gar nicht“ oder „ich kann ja nicht dazu“.

Läßt man R. aber eine Zeitlang unbeachtet und kümmert sich gar nicht um ihn, oder sorgt man dafür, daß die Aufmerksamkeit der Mitschüler von ihm abgelenkt wird, so gleicht sich der Affekt langsam aus. Wenn man nun dieselbe Antwort fordert wie vorher, so erfolgt sie ziemlich prompt, und zwar mit einer gewissen Selbstbeschämung.

Wird die Person R.'s durch eine oder mehrere wahre Aussagen anderer in ein schiefes Licht gebracht, so leugnet er sofort seine Schuld. Aber auch hierbei tritt bald die geschilderte Rührung ein, welche dann zuweilen eine eigentümliche Wirkung ausübt. R. ist dann nicht imstande, die Unwahrheit weiter zu sagen, sondern er gesteht, wenn auch augenscheinlich unter einem gewissen Kampfe, seine Schuld ein. Ein beharrliches Leugnen ist bei ihm noch nicht beobachtet worden.

Manchmal tritt bei ihm das Bestreben zutage, andere anzuklagen, sich für kleine Scherze seiner Mitschüler, die ihm nicht gefielen, durch eine Anzeige zu entschädigen.

In seinem sittlichen Urteil sind Abnormitäten nicht beobachtet worden. Sein Gemüt ist leicht zu rühren, leicht in Affekt zu versetzen. Die Liebe zu seinen Angehörigen ist groß. Ebenso besitzt er große Anhänglichkeit an seine Lehrer.

B e h a n d l u n g: Bei dem Knaben tritt ein überempfindliches Ehrgefühl und leicht eintretende Rührung auf. Die Berührung des Ehrgefühls bewirkt eine Kränkung des Ich. Dieses ist über den leisesten Verdacht verstimmt, und zwar ist der Stimmungswechsel so stark, daß er Rührung hervorruft. Gegen diesen Affekt kann der Knabe nicht ankämpfen. In diesem Zustand des Unvermögens zeigt er sich ablehnend, trotzig, vorwurfsvoll. Die pathologischen Erscheinungen treten jedoch meist nur dann auf, wenn der Affekt durch pädagogische Mißgriffe gesteigert wird. Tritt man dem Knaben aus Unkenntnis seiner Natur barsch und schroff entgegen, so wird aus jenem Ehrgefühl Trotz und Frechheit erwachsen, wie es bei einem Bruder in sehr starkem Maße der Fall war, der eine ganz falsche Behandlung erfahren hatte und zuletzt in einer Fürsorgeerziehungsanstalt untergebracht werden mußte.

Der Erzieher muß in diesem Falle verhüten, daß der Affekt gesteigert wird. Er muß ihn ablenken, beruhigen. Ist nämlich der Affekt überwunden, so hat der Knabe die richtige Wertschätzung über sein Verhalten wieder erlangt: Er schämt sich und verspricht, sich anders zu betragen. Eine auf diese Weise herbeigeführte Selbsterkenntnis wird später Affekte vorteilhafter beeinflussen als ein durch falsche Behandlung gesteigerter Affekt.

Wenn der Lehrer in den Augen des Knaben Ansehen gewonnen hat, darf er bei aller Güte und Milde doch die nötige Konsequenz nicht fehlen lassen. Jedes Versehen nach dieser Richtung würde dem leichtempfindlichen Ehrgefühl ein neues scheinbares Recht einräumen. Dagegen wird ein ruhig ausgeübter Zwang an die bessere Einsicht appellieren und so die Selbstzucht unterstützen.

Die Rührung hatte bei R. einen zweifachen Charakter, einen pathologischen und einen natürlichen. Einmal steigerte sie das Gefühl des Gekränktseins zum Trotz, das andere Mal führte sie durch das Gefühl des Schuldigseins zum Geständnis. Es empfiehlt sich hierbei, wie aus der Beschreibung hervorgeht, sich um den Affekt eine Zeitlang nicht zu kümmern. Man muß die Aufmerksamkeit der Mitschüler von dem Knaben ablenken, überhaupt alles vermeiden, was ihn in der kritischen Zeit erregen könnte. Dann läuft der Affekt langsam ab, und der Knabe gibt ruhig seine Antworten.

Im zweiten Falle hat die Rührung den Erfolg, daß der Knabe die Wahrheit nach einigem Kampfe gesteht. Es ist also hier weiter nichts nötig, als den Affekt ablaufen zu lassen.

Eine gewissenhafte pädagogische Behandlung wird den Knaben sicher durch die Gefahren leiten, welche ihm von seiner pathologischen Natur drohen. Eine falsche Therapie, welche die pathologischen Erscheinungen mit Zwang und Strafe überwinden will, würde zu Gleichgültigkeit im Ehrgefühl, Nachlässigkeit im sittlichen Denken, Faulheit, Leichtsinn, Rachegefühl, absichtlicher Bosheit führen, wie es bei dem ähnlich gearteten Bruder zu beobachten gewesen ist, der sehr bald auf die Bahn des Verbrechens geriet.

VIII. Fall von starkem Ehrgeiz in Verbindung mit Neigung zum Affekt.

B. N. ist ein 12 jähriges Mädchen von schwacher Körperkonstitution. Sie ist stark kurzsichtig. In geistiger Beziehung zeigt sie sehr gute Veranlagung. Ihre Erziehung wird dadurch erschwert, daß sie in ihrem Betragen oft einen jähen Wechsel zeigt.

B. zeigt den Eltern, Geschwistern, Mitschülerinnen und Lehrern gegenüber oft große Liebe und Anhänglichkeit, die fast aufdringlich ist. Man merkt, daß es dem Kinde Freude macht, wenn es seine Umgebung glücklich und zufrieden sieht.

Dieses Betragen ändert sich aber, sobald B. sich zurückgesetzt, gekränkt fühlt, wenn es auch durchaus nicht der Fall ist. Schon wenn eine der Mitschülerinnen freundlich angeredet wird, kann eine völlige Umwandlung in der Stimmung eintreten. Bemerkt sie, daß das Geschenk eines ihrer Geschwister nach irgend einer Seite hin einen Vorzug hat, so ist die Freude verdorben. Sie schreit und stampft mit den Füßen. Zuweilen wirft sie sich dann auch auf die Erde, doch ist dies nur zu Hause beobachtet worden. In der Schule ist ein derartiger Fall noch nicht vorgekommen. Dieser Affekt steigert sich manchmal zum Wutanfall. Das Kind beschimpft dann sogar seine Mutter und zeiht sie der Parteilichkeit. Einmal hat das Kind zu Hause gedroht, sich das Leben nehmen zu wollen. Es glaubt sich in solchen Lagen von aller Welt verachtet, zurückgesetzt und dergl.

Sobald B. sich beruhigt hat, treten ihr die Tränen in die Augen. Sie bittet mit Aufrichtigkeit um Verzeihung. Manchmal genügt es zur Beruhigung, das Kind an früher gegebene Versprechungen zu erinnern. Aber nicht immer hat diese Behandlung eine so günstige Wirkung.

Behandlung: B. N. ist eine psychopathische Minderwertigkeit. Charakteristisch ist bei ihr das ungebührlich in den Mittelpunkt gerückte Ich, welches sich in ungebührlichem Ehrgeiz praktisch betätigt. Daraus ergibt sich eine durchaus einseitige Beurteilung aller Vorkommnisse.

Dieser Ehrgeiz richtet sich bei ihr darauf, allein andere glücklich zu machen oder zufrieden zu stellen. Mit Eifersucht ist sie bestrebt, diesen Einfluß allein auszuüben. Merkt B. irgend welche Konkurrenz, so zieht sie sich verstimmt zurück. Ihre Hauptabsicht, andere zu erfreuen, kann also nicht absolut bestanden haben, sie war nur ein Mittel des Ehrgeizes.

Diesem objektiven Ehrgeiz steht der subjektive gegenüber, der es nicht ertragen kann, wenn ein anderes Ich eine Belohnung oder eine Bevorzugung erhält. Es tritt dann Schimpfen, Schreien, Toben usw. ein.

Diesen Affekten vermag B. wegen ihrer psychopathischen Minderwertigkeit ein Gegengewicht nicht zu bieten. So überträgt sich die psychische Erregung auf den Körper. Dem subjektiven Ehrgeiz folgt also bei der leicht reizbaren Natur ein Affekt der Assoziationsfülle. Die Veranlassungen liegen zum Teil in Mißgriffen der häuslichen Erziehung, was schon daraus hervorgeht, daß die pathologischen Erscheinungen im Elternhause öfter und heftiger auftreten als in der Schule. Ein gewisses Mißtrauen ist vielleicht durch die bestehende starke Kurzsichtigkeit hervorgerufen.

Die Erziehung muß dafür sorgen, daß eine richtige Einschätzung des Ich erfolgt. Sie muß Affekte verhüten, einmal vorhandene abzuleiten suchen.

Mit schonender Liebe muß das stark ausgeprägte Ich konsequent behandelt werden. Nur mit größter Vorsicht ist es zu berühren. Die Praxis muß dem Kinde beweisen, daß es nicht höher geachtet wird als andere Kinder, daß es aber auch niemals ohne Grund zurückgesetzt wird.

Oefters kann auch eine Aussprache nach den Affekten erfolgen, wodurch eine gewisse Korrektur des Affektes erfolgt.

Manchmal lassen sich auch die Folgen des verkehrten Wollens als Zuchtmittel anwenden, jedoch nur dann, wenn man dieselben genau übersehen kann. Auch Professor Ziehen-Berlin, der diese Art der Behandlung als „Affektgymnastik“ bezeichnet, bestätigt die heilsame Wirkung derselben. Von gutem Einfluß ist in solchen Fällen auch Bettruhe. Dieselbe darf jedoch bei diesem Kinde nicht als Strafe empfunden werden.

Daß bei der schwächlichen Körperkonstitution die körperliche Pflege und die Diät bei der Bekämpfung der pathologischen Erscheinungen dieses Kindes eine große Rolle spielen, will ich zum Schluß nur noch kurz hervorheben, indem ich zugleich auf einen Vortrag verweise, den Dr. de Fleury neulich vor der Pariser Akademie der Medizin gehalten hat.

Die vorstehende Schilderung von Typen pathologisch veranlagter Kinder macht natürlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Ich habe mich bemüht, einige der markantesten Fälle zu beschreiben, die ich zum größten Teil aus eigner Erfahrung kennen gelernt habe. Es sind solche, die man in neuester Zeit als „leicht abnorme Kinder“ (Weygandt-Würzburg) zu bezeichnen pflegt.

Dieselben unter ein Schema zu bringen, ist nicht leicht, da die Fälle nicht immer so klar liegen, wie die vorhin beschriebenen. Ich will jedoch versuchen, eine Einteilung dieser leicht abnormen Kinder zu geben, auf Grund deren man im allgemeinen unterscheiden kann, ob ein Kind noch in dem allgemeinen Klassenunterricht verbleiben darf, oder ob es der Hilfsschule resp. einer Anstalt überwiesen werden muss.

1. Zur ersten Gruppe gehören die, welche infolge körperlicher Mängel (behinderte Nasenatmung usw.) intellektuell und apperzeptiv schwach sind, in ihrem Gefühlsleben jedoch keine starken Abnormitäten aufweisen. (Fall 1.)

2. Die folgende Gruppe repräsentieren die leicht hysterischen Kinder; es ist dabei gleichgültig, ob sie mit Anfällen behaftet sind oder frei von solchen sind. (Fall 2 und 3.)

3. Eine weitere Gruppe bilden die Kinder, welche bei

leicht auftretender Epilepsie geringe intellektuelle und affektive Abweichungen zeigen. (Fall 4 und 5.)

4. Als eine besondere Gruppe möchte ich auch die auffassen, welche man als konstitutionell Neurasthenische zu bezeichnen pflegt. (Fall 6.)

5. In die letzte Gruppe verweise ich alle die Fälle, bei denen ohne bestimmt erkennbare ätiologische Grundlage entweder im Intellekt oder im Gefühl eine Schwäche vorhanden ist, wodurch die betr. Kinder phantastisch, leicht reizbar, in hohem Grade ehrgeizig usw. werden (Fall 7 und 8.)

Vor einem Irrtum muß man sich beim Studium solcher Naturen in der Schule hüten. Man darf nicht alle Fehler, die als abnorm erscheinen, krankhaften Abweichungen zuschreiben. Es steckt auch im gesunden Kinderherzen viel Böses. Es gilt, sorgfältig zu unterscheiden zwischen dem, was pathologisch und dem, was nicht pathologisch ist. Das ist nur möglich durch lange Beobachtung und Vergleichung der Totalität der verschiedenen physischen und psychischen Erscheinungen untereinander.

Daher ist es von größter Wichtigkeit, daß der Lehrer sich in das Studium der Kinderfehler und ihrer Ursachen vertieft, überhaupt, daß er sich mit der gesamten pädagogischen Pathologie bekannt macht. Ein Fortschritt ist darin schon zu verzeichnen. Die neuen Lehrpläne, welche durch die Bestimmungen vom 1. Juli 1901 für die Lehrerbildungsanstalten vorgeschrieben sind, verlangen auch die Berücksichtigung der wichtigsten pathologischen Zustände im Seelenleben des Kindes. Auf dem dort gelegten theoretischen Grunde muß der Lehrer in der Praxis weiterbauen.

Zur genauen Erforschung der Kindesnatur ist die Aufnahme einer nach bestimmten Gesichtspunkten geordneten Anamnese vorzüglich geeignet, was in der von mir geleiteten Erziehungsanstalt für jugendliche Epileptiker bei jedem neu aufgenommenen Kinde geschieht. Dadurch erfährt der Lehrer das Nötige über die bisherige Entwicklung, erbliche Belastung, besonders hervortretende Eigentümlichkeiten, körperliche Gebrechen usw. Doch möchte ich vor allzu großer Ausführlichkeit warnen, da die Eltern dann doch nur ungenaue Auskunft

geben können. Nach diesen Angaben kann der Lehrer dann seine individuelle Behandlung einrichten.

Die bei dem Eintritt des Kindes in die Schule aufgenommene Anamnese muß dann im Laufe der Jahre durch eigene Beobachtung ergänzt werden. Solche Aufzeichnungen könnten dann zur Anlage von kurzen Charakteristiken verwendet werden, welche bei Versetzungen und Umschulungen, die besonders in den Großstädten viele Nachteile im Gefolge haben, der neuen Klasse resp. Schule zugeschickt werden müßten, damit der neue Lehrer gleich orientiert ist.

In meiner Anstalt wird über jedes Kind eine Erziehungsgeschichte geführt. In dieselbe wird zunächst eine kurze Anamnese und ein status praesens der gegenwärtigen geistigen Entwicklung des Kindes eingetragen. Im weiteren Verlauf enthält dieselbe die wichtigsten Daten über die körperliche Entwicklung, Fortschritte in den einzelnen Fächern und das Betragen des Kindes in und außerhalb der Schule. Ausführlich werden besonders charakteristische Erscheinungen beschrieben.

Die vorhin erwähnte Art der Umschulung hat in ihrer heutigen Gestalt viele Mängel. Das Kind bringt seinen Schulzuweisungsschein mit, aus dem man nur das sogen. Nationale erfährt. Im übrigen ist das Kind für den Lehrer ein unbeschriebenes Blatt. Zum mindesten müßten solche Umschulungsscheine die Beantwortung einiger wichtiger Fragen über körperliche und geistige Abnormitäten enthalten. Dann wäre der neue Lehrer einigermaßen über das Kind unterrichtet, und das Kind wäre nicht der Gefahr ausgesetzt, bei jeder neuen Umschulung wiederum eine Zeitlang in falscher Weise behandelt zu werden.

Dieser Gefahr wird auch dadurch vorgebeugt, daß von Zeit zu Zeit in den monatlichen Schulkonferenzen pathologische Schülernaturen besprochen werden. Durch die dabei erfolgende Aussprache werden falsche Meinungen korrigiert. Die Besprechung hat aber auch den Erfolg, daß die Lehrer der Schule die betr. Schüler kennen lernen. Infolgedessen sind sie imstande, die Erziehung derselben in den Pausen, auf Ausflügen usw. zu unterstützen. Sie bleiben davor bewahrt, daß sie durch eine fehlerhafte Behandlung der Kinder das wieder einreißen, was ihr Kollege in mühsamer Arbeit im Unterricht aufgebaut hat.

Zur richtigen Behandlung solcher Schüler ist auch eine gewisse Rücksichtnahme auf ihre besonderen Veranlagungen erforderlich. Es ist eine vielfach beobachtete Tatsache, daß gerade pathologische Kinder in manchen Fächern nur wenig leisten, dafür aber in anderen sehr gut veranlagt sind. Derartige Talente müssen ausgebildet werden. Auch bei Versetzungen ist darauf Bedacht zu nehmen.

Ich kenne eine Berliner Gemeindeschule, an welcher der Rektor folgende Praxis dabei anwendet: Sind die Leistungen eines solchen Kindes im Deutschen ausreichend, im Rechnen dagegen nicht, oder umgekehrt, so erfolgt doch manchmal seine Versetzung in die höhere Klasse, damit es in den Fächern, in denen die Leistungen genügten, entsprechende neue Geistesnahrung erhält, nach der sein Geist verlangt. Verweigert man dieselbe, so tritt auch in den Fächern, in welchen bisher noch Ersprießliches geleistet wurde, ein Nachlassen und zum Schluß Teilnahmlosigkeit ein. Um das Kind nun auch z. B. im Rechnen angemessen zu beschäftigen und weiter auszubilden, nimmt es weiterhin an der Rechenstunde der alten Klasse teil. Das ist sehr gut ausführbar, wenn der Rechenunterricht in den beiden Klassen in gleichliegenden Lehrstunden erteilt wird. Die letztere Forderung habe ich in meiner Anstalt für Deutsch und Rechnen fast vollständig durchgeführt, so daß Kinder, welche z. B. im Rechnen in der IV. Klasse sind, an dem deutschen Unterricht einer höheren oder niederen Klasse sich beteiligen können usw. Ebenso habe ich es nach Möglichkeit mit den technischen Fächern eingerichtet.

Es könnte vielleicht eingewendet werden, daß durch zu große Rücksichtnahme auf derartige Kinder die normalen Schüler etwas vernachlässigt würden. Selbstverständlich muß eine Benachteiligung derselben vermieden werden; es dürfen die übrigen Schüler sich z. B. nicht langweilen.

Im allgemeinen ist jedoch folgendes im Auge zu behalten. Durch den Gedanken der Rücksichtnahme auf die pathologisch veranlagten Schüler wird der Lehrer in der äußeren Behandlung seiner Klasse stets an die nötige Milde, Freundlichkeit und Geduld gemahnt. Er wird sich nicht so leicht von Affekten hinreißen lassen. Die Berücksichtigung der Fassungskraft mancher Kinder zwingt ihn, den Lehrstoff auf das Wesentliche zu beschränken, ihn streng nach der geistigen Fähigkeit der

Kinder auszuwählen, aufs sorgfältigste durchzuarbeiten und in allen Teilen innig zu verknüpfen. Dabei werden die Begabteren um so gründlicher lernen, um so Tüchtigeres leisten. Das ruhige, gemessene Tempo des Unterrichts wird ihnen nur zu statten kommen. Auch der gutbegabte Kopf bedarf der Sammlung, um sein Urteil richtig zu bilden. Je mehr Zeit man ihm hierzu läßt, desto besser und sicherer vermag er zu denken. „Der Lehrer, der die Schüler dahin bringt, daß sie vor ihm sich besinnen lernen, hat sofort eine um 50 Prozent gescheitere Klasse.“ (Hildebrand.)

Umgekehrt ist aber auch für die pathologischen Kinder der Verkehr mit ihren glücklicher bedachten Mitschülern von großem Wert. Sie sehen sich, vielfach im Gegensatz zum elterlichen Hause, von Personen umgeben, die ihnen in vieler Beziehung zum Vorbild dienen können. Sie gewöhnen sich durch den Anblick des Guten an dasselbe, soweit es ihre Kraft zuläßt. Ihr Lerneifer wird durch das Muster anderer Kinder angeregt. Die liebevolle Behandlung in der Schule, die vielfach zu Hause fehlt, wirkt günstig auf ihr Gemütsleben ein, denn „Heiterkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen“. (Jean Paul.)

Die eingehende Beschäftigung der Lehrer mit den pathologischen Naturen in der Schule kann für die betr. Kinder im späteren Leben noch von großem Vorteil sein. Ich will auf diesen Punkt zum Schluß noch hinweisen.

In einer Veröffentlichung der Medizinalabteilung des Kriegsministeriums „Ueber die Feststellung regelwidriger Geisteszustände bei Heerespflichtigen und Heeresangehörigen“ von Generalarzt Dr. Stricker und Prof. Dr. Th. Ziehen (Heft 30, Berlin 1905, Hirschwald) wird darauf hingewiesen, daß eine große Anzahl von Militärpflichtigen sich erst im Laufe des Dienstes als nicht tauglich herausstellt. Viele derselben sind der geistigen Gesundheit nahestehend und bieten im alltäglichen Leben nichts Besonderes. Aber den eigenartigen Anforderungen des militärischen Dienstes sind sie nicht gewachsen.

Das sind solche Typen, wie sie vorstehend beschrieben wurden.

Die Militärbehörde will nun künftig bei ihren Feststellungen auch Gutachten der früheren Lehrer einfordern, wie sie der Leiter der Braunschweiger Hilfsschule, Hauptlehrer

Kielhorn, über seine früheren Zöglinge in jedem Jahre zur Aushebung einreicht. Auf diese Weise kann ein Lehrer manchen jungen Mann vor großem Unheil bewahren. Wieviele von denen, die wegen Gehorsamsverweigerung oder dergl. verurteilt werden, können eigentlich für ihre Verfehlungen nicht verantwortlich gemacht werden, weil sie vielleicht psychopathisch minderwertig sind! Aus Mangel an Verständnis für derartige Erscheinungen bei ihren Vorgesetzten und wegen zu kurzer Beobachtung wurde diese Minderwertigkeit als Ursache der Gesetzesübertretung nicht erkannt. Eine Nachfrage bei dem früheren Lehrer würde vielleicht zur Entlassung vom Militär geführt haben.

Vom Gesichtspunkt der bürgerlichen Rechtsprechung aus bespricht Medizinalrat Dr. Leppmann-Berlin die „geistig Minderwertigen" in Heft 26 der Zeitschrift „Die Woche" (Jahrgang 1905). Er versteht darunter die Personen, „bei denen es sich nicht um eine völlige Aufhebung der Verantwortlichkeit durch geistige Verkehrtheit, sondern um eine Minderung dieser infolge geistiger Mängel handelt", die also nicht unter § 51 des Reichsstrafgesetzbuches fallen. Leppmann verlangt in dem Artikel, daß über derartige Personen wohl Strafen verhängt werden; doch sollen diese in Form und Umfang milder sein als bei Vollwertigen. Auch soll ein besonders milder Strafvollzug für sie geschaffen werden.

Für die minderwertigen Jugendlichen soll das Alter der Strafmündigkeit heraufgesetzt werden und bis zum 18. Lebensjahr, mindestens fakultativ, eine Wahl zwischen Bestrafung und staatlich überwachter Erziehung getroffen werden.

Auch hierbei bietet sich dem Lehrer, dessen Anwesenheit bei Verhandlungen gegen jugendliche Angeklagte schon seit einiger Zeit von den Gerichtsbehörden gewünscht wird, Gelegenheit, Kinder vor ungerechter oder zu harter Strafe zu bewahren. Er ist viel eher imstande als der Mediziner und der Jurist, ein umfangreiches und sachgemäßes Gutachten über den gesamten Geisteszustand des betr. Kindes abzugeben, da er dasselbe längere Zeit und bei den verschiedensten Gelegenheiten beobachtet hat.

Die beiden zuletzt erwähnten Gebiete beweisen die Notwendigkeit für den Lehrer, sich eifrig mit dem Studium der pathologischen Erscheinungen der Kindesseele zu beschäftigen.

„Eltern und Erzieher könnten so manches Leid lindern, manches Uebel verhüten, wenn sie etwas mehr über die Ursachen abnormer Erscheinungen nachdenken würden.“

„Es ist daher dringend erwünscht, daß nicht bloß Aerzte und Idiotenlehrer, sondern auch Lehrer aller Schulen — die höheren nicht ausgenommen — sowie Eltern und Erzieherinnen, Seelsorger, Kriminalisten und Verwaltungsbeamte, die über das Wohl und Wehe der späteren Jugend zu bestimmen haben, sich mehr, als es bisher geschehen ist, dem Studium der abnormen Kinderseele und ihrer vorbeugenden Fürsorge widmen.“

Literatur:

Bösbauer-Miklas-Schiner, Handbuch der Schwachsinnigen-Fürsorge. (Teubner-Leipzig 1905.)

Baur, Das kranke Schulkind. (Enke-Stuttgart 1903.)

Bresgen, Die hauptsächlichen kindlichen Erkrankungen der Nasenhöhlen, der Rachenhöhle und der Ohren. (Marhold-Halle a. S.)

Bresgen, Ueber die Bedeutung behinderter Nasenatmung, vorzüglich bei Schulkindern. (Vortrag. Hamburg 1890.)

Bruns, Die Hysterie im Kindesalter. (Marhold-Halle a. S. 1904.)

Demoor, Die anormalen Kinder und ihre erziehliche Behandlung. (Bonde-Altenburg 1901.)

Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters. (Laupp-Tübingen 1887.)

Fuchs, Beiträge zur pädagogischen Pathologie. (Bertelsmann-Gütersloh.)

Gerhardt, Zur Geschichte und Literatur des Idiotenwesens. (Selbstverlag 1904.)

Heller, Grundriß der Heilpädagogik. (Engelmann-Leipzig 1904.)

v. Krafft-Ebing, Lehrbuch der Psychiatrie. (Enke-Stuttgart 1893.)

Koch, Die psychopathischen Minderwertigkeiten. (Ravensburg 1891/93.)

Die Kinderfehler, Zeitschrift für Kinderforschung, herausgegeben von Koch, Ufer, Zimmer und Trüper. Jahrgang 1—8.

Kräpelin, Die Arbeitskurve. (Engelmann-Leipzig 1902.)

Lange, Die Schwachen in der Schule. (Bleyl und Kämmerer-Dresden 1900.)

Landau, Nervöse Schulkinder. (Schnetter-Berlin 1904.)

Münch, Geist des Lehramts. (1903.)

Neue Bahnen, Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschaftserziehung. 8. Jahrgang, Heft 4—6.

Oppenheim, Nervenleiden und Erziehung. (Karger-Berlin 1899.)

Pick, Ueber einige bedeutsame Psycho-Neurosen des Kindesalters. (Marhold-Halle a. S. 1904.)

Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. (Beyer & Söhne-Langensalza.)

R e u k a u f, Abnorme Kinder und ihre Pflege. (Beyer & Söhne-Langensalza 1901.)
S ä n g e r, Neurasthenie und Hysterie bei Kindern. (Karger-Berlin 1902.)
S c h o l z, Die Charakterfehler des Kindes. (Meyer-Leipzig 1895.)
S c h w a r t z, Der Schülerpersonalbogen.
S i e g e r t, Die Periodicität in der Entwicklung der Kindesnatur. (Voigtländer-Leipzig 1891.)
S i e g e r t, Problematische Kindesnaturen. (Voigtländer-Leipzig 1889.)
S o l l i e r, Der Idiot und der Imbecille, übersetzt von Brie. (Voß-Hamburg 1891.)
S p i t z n e r, Psychogene Störungen der Schulkinder. (Ungleich-Leipzig 1899.)
S t r ü m p e l l, Die pädagogische Pathologie. 3. Auflage von Spitzner. (Ungleich-Leipzig 1899.)
T r ü p e r, Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter. (Bertelsmann-Gütersloh 1893.)
U f e r, Nervosität und Mädchenerziehung. (Bergmann-Wiesbaden 1899.)
W e i s e, Die Fürsorge der Volksschule für ihre nicht schwachsinnigen Nachzügler. (Beyer & Söhne-Langensalza 1903.)
W e y g a n d t, Leicht abnorme Kinder. (Marhold-Halle a. S. 1905.)
Z e i t s c h r i f t für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptiker von Schroeter und Wildermuth.
Z i e h e n, Die Geisteskrankheiten des Kindesalters. (Reuther und Reichard-Berlin 1902.)

Die grammatische Form der Kindersprache.

Von

W. Nausester.

Gustav Lindner behandelt in seinem bekannten Buche „Aus dem Naturgarten der Kindersprache" (Leipzig 1898) auch gelegentlich grammatische Formen in der Kindersprache. Nachdem wir auf S. 45 erfahren, daß Lindners Knabe im 22. Monat schon eine große Zahl von Worten beherrscht und „fast alles, was er früher nur gekannt hat, jetzt benennt", lesen wir Folgendes:

„Da das Wort „Bänder" der erste vom Kinde geäußerte Pluralbegriff ist, stelle ich zur Untersuchung seines Gefühls für den Plural folgende Uebung mit ihm an, die für die Art, wie vom Kinde grammatische Begriffe und Sprachformen erworben werden, nicht uninteressant sein dürfte. Ich zeige ihm ein Strumpfband und frage, was es ist. Er: „Band". Dann zeige ich sie ihm beide. Die Antwort bleibt dieselbe, obwohl er kurz vorher beide zusammen als „Bänder" bezeichnet hatte. Und so oft ich ihm nun auch beide vorlege, immer antwortet er mit dem Singular. Kurze Zeit nachher, nachdem er unterdes wieder anderes gesagt und darauf sein Augenmerk gelenkt hatte, gebe ich ihm beide Bänder, und jetzt antwortet er mir richtig mit dem Plural. Daß die richtige Antwort zuvor nicht erfolgt war, hatte also jedenfalls seinen Grund nur darin, daß es ihm durch meine voraufgegangene Frage nach jedem einzelnen Bande schwer gemacht worden war, beide als zusammengehörig, gewissermaßen als Einheit zu denken, wozu sie ja in gewissem Sinne der Pluralbegriff macht. Als ich ihm später beide Bänder zugleich vorlegte, kam er gar

nicht dazu sie im Denken zu isolieren, und jedes für sich allein vorzustellen, sondern beide wurden als zusammengehörig gedacht und daher pluralisch benannt . . . ."

Gerade so wie Lindner hier philosophiert, wird wohl etwa ein jeder andre auf Gymnasium und Universität grammatisch geschulte Mensch an die ganze Frage herangehen. Dennoch erscheint mir der Weg falsch. Diesen falschen Weg einzuschlagen liegt aber deshalb so nahe, weil über die Natur aller grammatischen Formen auch in der Rede der Erwachsenen unklare und schiefe Vorstellungen allgemein geläufig sind.

Um dies genauer darzulegen, muß ich bitten, mir eine kleine philologische oder wenigstens philologisch klingende Abschweifung zu gestatten.

Die Grammatik, die wir heutzutage in den höheren Schulen lehren, beruht auf der Gedankenarbeit, die in der Zeit des absterbenden Griechentums getan ist. Ungefähr um das Jahr 200 v. Chr. fing man an, sich mit der Frage zu beschäftigen: herrscht in der Sprache die Gleichmäßigkeit oder die Ungleichmäßigkeit, die Analogie oder die Anomalie? Die Anhänger des Aristarch, die in Alexandria ihren Wohnsitz hatten, vertraten die Analogie als das für die Sprachform maßgebende Prinzip. Das Haupt der anderen Partei, die in Pergamum in Kleinasien ihren Mittelpunkt hatte, war Krates von Mallos. Krates von Mallos also sah in der Ungleichmäßigkeit, in der Anomalie, das Grundgesetz der Sprache. — Der ganze Streit erscheint uns höchst wunderlich. Noch wunderlicher, noch unbegreiflicher möchte ich sagen, müssen wir es aber finden, daß man das Zanken um Analogie und Anomalie in der Sprache 300 Jahre lang betrieben hat, daß bei diesem Streit nicht einige Querköpfe und Sonderlinge, die nicht nachgeben wollen, als Macher und Wortführer erscheinen, sondern daß höchst bedeutende und hervorragende Männer es der Mühe wert fanden, sich an der Diskussion zu beteiligen. Hat doch kein Geringerer als der große Julius Cäsar in seinen Mußestunden über Analogie und Anomalie in der Sprache nachgedacht und die Ergebnisse seines Forschens in seinen Büchern de analogia niedergelegt. Das Ergebnis des Streites war, wie ich schon sagte, das Lehrgebäude der Grammatik. Alles, was nämlich die Analogisten als Beweis für ihre Ansicht, daß in der Sprache das durchgehende Gesetz die wesentliche Macht sei,

zusammentrugen, stellt bis auf den heutigen Tag in der Grammatik die Regeln dar. Wenn die Anomalisten dagegen fortgesetzt auf das Sonderleben des einzelnen Worts hinwiesen, wenn sie mit ihrer Forschung in jeden Winkel hineinleuchteten und immer wieder Beispiele von Ungleichmäßigkeit, von Anomalie, fanden, so haben sie damit das, was wir in der Grammatik die Ausnahmen nennen, geschaffen. Das sinnlose Wort: nulla regula sine exceptione geht auf die Erfahrung zurück, die man beim Zusammenstellen der Ergebnisse im Lehrgebäude der Grammatik immer machen wird, daß kein Gesetz der Analogisten scharf und listig genug ausgeklügelt ist, dem die Anomalisten nicht mit irgend etwas ein Schnippchen schlagen könnten. Selbstverständlich ist nicht alles, was in dem erwähnten Streit an Lehren und Behauptungen aufgestellt ist, von Bestand gewesen. Vieles hat die Neuzeit als leere Spitzfindigkeiten über Bord geworfen. Dennoch dürfen wir uns das nicht verhehlen, daß in der Hauptsache die heutige Grammatik auf dem Streit der Analogisten und Anomalisten beruht.

Um einer Sache willen, die zunächst nur als eine unwesentliche Aeußerlichkeit erscheint, ist aber der Streit der alten Denker von unheilvoller Bedeutung bis auf unsere Tage geblieben. Analogisten und Anomalisten gingen nämlich von der Erklärung und sprachlichen Behandlung der alten Literaturwerke, namentlich des Homer, aus. Diese Beschäftigung wurde um so mehr bedeutungsvoll, als zu ihrer Zeit das Griechische und Lateinische durch eindringende fremde Elemente schon vielfach verschlechtert wurde. Man glaubte also aus den verschiedensten Gründen recht und vernünftig zu handeln, wenn man von dem unstreitig guten, schriftlich festgelegten Sprachgebrauch ausging, wo es galt das Richtige festzustellen.

Ein großer Uebelstand hat sich hieraus ergeben. Aus dem Altertum haben wir nämlich die Vorstellung übernommen, alle Sprachforschung sei gebunden an das Buch, an die Auffassung der Sprache mit dem Auge. Mit dem Auge nahm Aristarch die Sprache in sich auf, ins Buch blicken auch die Forscher unserer Tage.

Nun ist und bleibt doch aber die Sprache ein Tongebilde, welches nur da in seiner Wahrheit erfaßt und verstanden werden kann, wo der Strom der Rede vom Mund des Redenden zum Ohr der Hörenden geht. Wer das Wesen

der Sprache richtig auffassen will, der darf nie vergessen, daß er zunächst alles und jedes aus seiner Vorstellung zu verbannen hat, was dieses allein von der Natur gegebene Verhältnis auch nur im allermindesten verändern kann. Nun ist wahre, d. h. im Moment verrauschende Rede nur möglich zwischen Personen, die sich zu derselben Zeit an demselben Orte aufhalten und die infolgedessen eine Menge von Vorstellungen und Anschauungen miteinander gemeinsam haben. Allerdings können auch Wildfremde, die geistig miteinander gar keine Berührungspunkte haben, zu derselben Zeit an denselben Ort geraten und sich miteinander durch die Rede verständigen. Daß sie damit viel Erfolg haben werden, daß auf solche dürftige Verständigung die Sprachen gebaut zu denken sind, kann ich nicht zugeben. Die Regel ist, daß solche Menschen miteinander reden, die erstlich zu demselben Volke gehören, d. h. durch tausend geschichtliche Verhältnisse aneinander geknüpft sind. Alsdann wird das Zusammensein der sich sozial Gleichstehenden, der durch Freundschaft oder Verwandtschaft Verbundenen viel häufiger sein als das der Fernstehenden, der sich nichts Angehenden. Weiter ist zu bedenken, daß, weil der Redende und Hörende zu derselben Zeit sich am selben Ort aufhalten, alle Einflüsse der Außenwelt auf beide gleich einwirken. Hitze und Kälte, Erde und Wasser, Bäume und Sträucher, kurz alles, was sonst noch auf Gefühl, Gesicht und Gehör einzuwirken vermag, wirkt auf beide gleichmäßig ein, ist also beiden bekannt. Eine unzählbare Menge von Dingen wird also stets deshalb, weil der Redende und der Hörende zur selben Zeit an demselben Orte zusammen sind, für beide unmittelbar gegeben sein.

Mit allen diesen für jede natürliche Rede gegebenen Verhältnissen rechnet derjenige nicht, kann derjenige nicht rechnen, der von dem geschriebenen Worte ausgeht. Der Sinn aller Schrift besteht ja darin, daß man die beiden Schranken des Raums und der Zeit aufhebt. Indem man diese Schranken aufhebt, beseitigt man aber auch die Notwendigkeit der tausendfachen Gemeinsamkeit von Anschauungen und Vorstellungen, die für das Auffassen wahrhaft natürlicher Rede schwer ins Gewicht fällt. Weil beim Auffassen aller geschriebenen Rede in diesem Punkte alle Verhältnisse

anders sind, so hat sich in unserer Grammatik eine durchaus unberechtigte Grundanschauung ergeben, die Anschauung, daß die Formen der Abwandlung einen Bedeutungswert haben.

Unsere Grammatik lehrt: Die Form homo, der Mensch, heißt, weil sie eine Singularform ist, soviel wie ein Mensch. Die Form homines heißt, bedeutet, weil sie eine Mehrheitsform ist, zwei oder mehrere Menschen. Laudo, ich lobe, heißt, weil es eine Präsensform ist, ich lobe jetzt; laudabam, ich lobte, heißt, weil es eine Imperfektform ist, ich lobte in der Vergangenheit. Mit schön, schöner, schönste — die entsprechenden lateinischen Worte können ja wohl nun wegbleiben — wird dasselbe hinsichtlich der drei Stufen der Vergleichung gelehrt. Schön heißt oder bezeichnet den Ausgangspunkt, den Positiv. Schöner heißt oder bezeichnet kraft seiner Komparativform den erhöhten Grad, schönste heißt oder bezeichnet die alles überragende Stufe der Schönheit, den Superlativ.

Ich bin der Meinung, daß diese Lehre niemals aufgestellt worden wäre, wenn die grammatische Betrachtung sich von vornherein auf die natürliche Rede beschränkt hätte, d. h. wenn man sich zum Gegenstand der Untersuchung nicht das geschriebene sondern das gesprochene Wort ausersehen hätte. Hätten die alten Denker die vom Mund des Redenden zum Ohr des Hörenden gehende Rede geprüft, so hätten sie die Bemerkung gemacht, daß für den Wert der Formen sich ein ganz anderes Grundgesetz ergibt. Alle Flexionsformen stehen in natürlicher Rede nur da, wo sie innerlich überflüssig sind, wo also unsere Rede entweder ausdrücklich mit Wortstämmen das besagt, was angeblich die Formen bedeuten sollen, oder wo durch Anschauung oder Zusammenhang der Rede die Formen selbstverständlich sind.

Die zuletzt aufgestellte Behauptung sei es mir verstattet, mit einigen Beispielen zu erläutern.

Stets wenn ich von zwei Menschen, von allen Menschen rede, ist die Form des Plurals in dem Worte Menschen überflüssig. Wir können ja neben den Worten zwei, alle nur einen Plural denken. Wäre es Gebrauch im Deutschen, zwei Mensch, alle Mensch zu sagen, so würde das für die Sache keine Aenderung herbeiführen. Nun werde ich aber stets

z w e i Menschen, v i e l e Menschen, a l l e Menschen oder dergl. sagen, wenn der Zuhörende die Zahl nicht kennt, es nach Lage der Sache aber wünschenswert oder nötig erscheint, ihn über die Mehrzahl der Menschen aufzuklären. Jedenfalls werde ich eine nur irgend wie in Betracht kommende Mitteilung über die Mehrzahl niemals a l l e i n d u r c h d i e P l u r a l f o r m d i e M e n s c h e n machen. — Daß Anschauung oder Zusammenhang der Rede ein Hervorheben des Zahlbegriffs oft überflüssig machen, während die Mehrheit doch nicht unwesentlich ist, ist richtig. Damit ist aber nichts gegen die innere Ueberflüssigkeit der Flexionsform gesagt. „Was stehen die Menschen da und gaffen?" sagt A zu B und weist auf einen Auflauf auf der Straße hin. Es bedarf hier keines Zahlbegriffs wie mehrere, viele oder dergl. Der Zuhörer sieht ja auch, daß eine Mehrheit von Menschen zusammensteht und irgend etwas Auffallendes betrachtet. Der Redende und der Zuhörende sind ja a n d e m s e l b e n O r t z u d e r s e l b e n Z e i t und stehen unter dem Einfluß der gleichen Sinneseindrücke, auf die deshalb im Gespräch als auf etwas Gegebenes Bezug genommen werden kann. Wenn beide Teile eben die Vielheit der Menschen sehen, so ist das ebensogut, wie wenn das Wort viele zu dem Nomen Mensch hinzuträte.

Folgender dritte Fall mag den Beschluß bilden. „Gestern waren die Herren X, Y und Z bei mir," erzählte mir ein Bekannter. „Nach fünf Minuten war der Zank schon da. Du weißt ja, wie diese Menschen sind." In dem Satz: Du weißt ja, wie d i e s e M e n s c h e n sind, steht auch ein Plural, dem die Unterstützung eines Wortes wie mehrere fehlt. Hier lehrt aber der Zusammenhang genug. Mit der Nennung der drei Namen X, Y, Z hat ja der Erzähler seinen Bericht begonnen. Es bedarf also hinterher keines weiteren Zahlenbegriffs.

Das, was ich hier in etwas weitläufiger Weise über die Deklination gesagt habe, könnte ich hinsichtlich der Konjugation, Komparation, Motion ebenfalls durch Beispiele erläutern. Nicht mit dem Präteritum lebte b e z e i c h n e ich die Vergangenheit, sondern in dem Satze: e i n s t lebte ein mächtiger König, kann unter bestimmten, allerdings in unserer Rede nicht selten eintretenden Umständen das Wort e i n s t wegfallen. Daß dann der Satz: der König lebte, doch auf die Vergangenheit bezogen wird, beruht darauf, daß der Hörer

einen Begriff wie einst im Sinne hat. Die Vorzeit ist eben durch den Zusammenhang, durch Selbstverständlichkeit gegeben.

Wenn wir heutzutage immer und immer von der Bedeutung der grammatischen Formen reden, so liegt dem eine Begriffsverschiebung, eine Unklarheit des Denkens zugrunde, die sich aus den eigenartigen Verhältnissen erklärt, unter denen die grammatische Forschung vor 2000 Jahren erwachsen ist, und unter denen sie noch heutzutage meist geübt wird. Man studiert eben mit heißem Bemühen das, was in Büchern zu lesen ist. Der Verfasser eines Buches lebte und schrieb zu einer andern Zeit und an einem andern Orte, als wo der Leser sich befindet. Da der Leser sich unmöglich alle Umstände bis in die kleinste Einzelheit vor die Seele rufen kann, die der Verfasser des Buches als selbstverständlich voraussetzte, so werden die Formen wesentlich. Sie nehmen nicht mehr auf das Bekannte Bezug, wie es im mündlichen Gespräch der Fall ist. Nein! An der Hand der Formen macht sich der Leser klar, welche Lebensverhältnisse der Verfasser des Buches als bekannt voraussetzt. Da die so gewonnenen Erkenntnisse sehr wichtig sind, da sie geschichtliche Aufschlüsse bieten können, so setzt sich die Vorstellung in den Köpfen der Grammatiker fest, daß die Formen ebensogut etwas bedeuten, wie die Worte. „Ich saß still bei meiner Arbeit; da lärmten die Menschen unter mir mit einem Male." Wenn ich diese Sätze in einem Briefe lese, der vor hundert Jahren in einem mir ganz unbekannten Teile der Welt geschrieben ist, so gewinnt die völlig in der Luft schwebende Form: die Menschen großes Interesse für mich. Der Briefschreiber muß in einem großen Hause gewohnt haben, sage ich. Denn da steht ja: die Menschen unter mir. Daß Familienangehörige unter ihm gewohnt haben, ist nach Lage der Sache unmöglich. Offenbar ist an eine Etage zu denken, die unter der des Schreibenden lag, und in der sich andere zur Zeit einen störenden Lärm verursachende Menschen befinden. Solche Erwägungen stellt der Leser an, indem er mit den Augen die Pluralform die Menschen erfaßt.

Damit sei es genug der einleitenden Betrachtungen.

Ich bitte um Verzeihung, wenn ich einen Vortrag über die Kindersprache mit Ausführungen belastet habe, die sich

lediglich auf die Sprache der Erwachsenen beziehen. Die Grundvorstellungen konnten nur so wirklich klar gemacht werden. Wer das bedenkt, wird erkennen, daß ich in Wirklichkeit kein Wort zu viel gesagt habe.

Prüfen wir nun noch einmal das, was Lindner sagt. Wie mir scheint, muß das innerlich Unberechtigte seiner ganzen Fragestellung nunmehr leicht einzusehen sein.

Lindner geht davon aus, daß sein Knabe seine Strumpfbänder Bände nennt, daß ihm also e i n e — allerdings nicht ganz richtig gebildete — Pluralform eines Nomens sicher bekannt ist. Wie handhabt nun das Kind Singularform und Pluralform, die beide deutlich gewußt werden, in der Rede? Offenbar immer im Anschluß an die Sache, offenbar immer so, daß das Kind und seine Zuhörer Mehrheit und Einheit sahen, daß also die grammatischen Formen Band, Bänder i n n e r l i c h ü b e r f l ü s s i g waren. Wenn der Junge des Morgens aufstand, sagte er etwa zur Mutter, nachdem ihm die Strümpfe angezogen waren: „nun die Bände(r)!" Wenn von dem Stuhl vor seinem Bett, auf dem die Kleider liegen, e i n s der Strumpfbänder heruntergefallen war, so sagte er gewiß darauf hinweisend zu seiner Mutter: „Band runtergefallen." Vielleicht erzählt er auch, wenn er von der Geburtstagsfeier seines kleinen Freundes Karl nach Hause kommt: „Karl Bänder gekriegt". Hier erscheint die Mehrheit Bänder als durch den Zusammenhang gegeben. Wie das Kind selbst zwei Bänder hat, brauchen auch andere Kinder für ihre Strümpfe zwei Bänder.

Sicherlich hat Lindners Knabe nur in dieser Weise seine Kenntnisse von der Singular- und Pluralform an den Tag gelegt. Immer war hier die Formung Band, Bänder innerlich überflüssig, nirgends trat sie durch Gegensatz oder durch Hervorhebung der singularen oder pluralischen Seite hervor. Niemals hatte, mit einem Wort gesagt, die Form als Form eine B e d e u t u n g.

M ö g l i c h wäre ja auch eine ganz andere Weise der Erlernung und Verwendung dieser Formen. Der e i n e Strumpf rutscht dem Kinde immer herunter, der andere sitzt von selbst gut. Wird die Mutter im Anschluß an diese Tatsache zu dem Kinde folgende Betrachtung anstellen: „andere Kinder binden die Strumpfbänder um, du bindest von jetzt ab das Strumpf-

band um?" Ich denke, sie wird vielmehr sagen: „Junge, du brauchst nur e i n Strumpfband zu haben. Andere Kinder brauchen z w e i Strumpfbänder." Gewiß wird die Mutter also dem Kinde gegenüber Einheit und Mehrheit durch Stämme (e i n Strumpfband — z w e i Strumpfbänder) klarmachen, nicht durch Formen. — So wie die Erwachsenen zu dem Kinde sprechen, gebraucht das Kind nachher seinerseits die Rede. Demgemäß können wir auch ganz genau angeben, wie das Kind n i c h t redet. — Ich stelle mir wieder das Kind bei seiner Morgentoilette vor. Die Mutter hat dem Kinde beide Strümpfchen angezogen und um den rechten Fuß das Strumpfbändchen getan. Sie vergißt den linken Fuß und will dem Kinde schon sein Röckchen anziehen. „Mutter, B a n d umgebunden, Mutter, B ä n d e r umbinden!" ruft der Knabe. Ruft er wirklich so? Gibt er wirklich auf diese Weise zu erkennen, daß e i n Band und nicht z w e i Bänder umgebunden sind? Ganz gewiß nicht. In Gegenübersetzung oder Hervorhebung können F o r m e n in wahrhaft natürlicher Rede nie verwendet werden. Daß Erwachsene, die die rechte Empfindung für natürlichen Ausdruck verloren haben, sich etwa gelegentlich so ausdrücken können, daß wir bei schriftlichem, d. h. unnatürlichem Gebrauch der Sprache a l l e s a m t uns sehr oft in ähnlicher Weise ausdrücken, ist ganz richtig. Nie r e d e t aber ein Erwachsener so zu einem Kinde, nie lassen sich Kinder so vernehmen.

Wenn ich nun aber den Bericht Lindners prüfe, so erhellt, daß Lindner von seinem Knaben eine solche unnatürliche Ausdrucksweise haben wollte. Sein Experiment mißlang, weil er es falsch angestellt hatte.

„Ich zeige," sagt Lindner, „e i n Strumpfband und frage, was es ist. Er: Band. Dann zeige ich sie ihm beide. Die Antwort bleibt dieselbe, obwohl er kurz vorher beide zusammen als Bänder bezeichnet hatte. Und so oft ich ihm nun auch beide vorlege, immer antwortet er mit dem Singular."

Ich meine, das Kind konnte nicht anders tun, weil ihm kein Zusammenhang gegeben war, in dem sich eine Mehrheitsform in der Rede als innerlich überflüssiger Schmuck des Worts ergab. — Wie mußte Lindner denn verfahren, wenn er doch einmal die Formen Band — Bänder seinem Kinde entlocken wollte? Zum Beispiel so. „Was tut die liebe Mutter

morgens mit dir, wenn du aufwachst?" — „„,Strümpfchen anziehen,"" antwortet das Kind. „Und wenn du Strümpfchen angezogen hast, was bindet sie dir dann um?" „„,Bänder,"" antwortet das Kind. Dann spielt der Vater ein Weilchen mit dem Kinde und langt die Puppe der Schwester. Zur Freude des Kleinen legt er ein Strumpfband der Puppe auf den Kopf. „Sieh mal, sieh mal die Puppe!" sagt er zu dem Kinde. „Jetzt macht sie Nickköpfchen. Ach! Was fällt denn da herunter?" „„,Band,"" sagt das Kind. — Wie hat es denn Lindner eigentlich gemacht? Er hat doch auch die Anschauung zu Hilfe genommen, hat doch dem Kinde bald ein, bald zwei Bänder vorgehalten. Das war deshalb nutzlos, weil, wie er selber berichtet, dem 22 Monat alten Kinde das Zählen noch nicht gelingen wollte. Wortverbindungen, wie zwei Bänder, drei Schafe, vier Kugeln, die den Pluralis an sich notwendig machen, lagen dem Kinde also noch ganz fern. Mit diesem ganz abstrakten Mittel durfte der Vater also dem Kinde nicht kommen. Lindner wäre auch auf diesen Fehler nicht verfallen, wenn er nicht selbst von einer falschen Auffassung des Werts der Flexionsformen für die Sprache ausgegangen wäre. — Was Lindner weiterhin berichtet, stimmt mit dem, was ich soeben gesagt habe, überein.

„Kurze Zeit nachher," sagt Lindner nämlich (S. 46), „nachdem der Knabe unterdes wieder anderes gesagt und darauf sein Augenmerk gelenkt hatte, gebe ich ihm beide Bänder und jetzt antwortet er mir richtig mit dem Plural."

Ich vermute, daß in der Zwischenzeit das Kind von der mathematischen Beängstigung frei geworden und mit Worten und Gedanken auf Situationen gekommen ist, in denen die Bänder, d. h. die Strumpfbänder, so wie die Hände und Füße gebraucht werden. Ganz verkehrt scheint mir die psychologische Bemerkung zu sein, die Lindner macht. Ich lese (S. 46):

„Daß die richtige Antwort zuvor nicht erfolgt war, hatte also jedenfalls seinen Grund nur darin, daß es ihm durch meine voraufgegangene Frage nach jedem einzelnen Bande schwer gemacht worden war, beide als zusammengehörig, gewissermaßen als Einheit zu denken, wozu sie ja in gewissem Sinne der Pluralbegriff macht. Als ich ihm später beide Bänder zugleich vorlegte, kam er gar nicht dazu, sie im Denken zu isolieren und jedes für sich allein vorzustellen, sondern beide

wurden als zusammengehörig gedacht und daher pluralisch benannt."

Alle diese Betrachtungen Lindners erscheinen mir unrichtig. Wahrhaft lehrreich wird nur diejenige Art sein, bei der das Kind unbewußt auf die Form geführt wird, die man hören will. Das wird man aber bei allen Flexions- und Wortableitungsformen nur erreichen, wenn man das Kind auf Zusammenhänge bringt, in denen ihm sich Wortgruppen von selbst ergeben. In diesen Wortgruppen wird dann die gewünschte Form — wenn das Kind sie überhaupt schon sicher beherrscht — als bedeutungslose, selbstverständliche Zutat zu dem Stamme enthalten sein. —

Auf bessern Wegen hinsichtlich dieser ganzen Frage ist, wie mir scheint, Meumann, der in seinem Buche: Die Sprache der Kinder auf S. 72 Folgendes sagt:

„Ueber die weitere grammatische Entwicklung der kindlichen Sprache sind wir noch nicht genügend unterrichtet: nur Folgendes läßt sich mit einiger Sicherheit behaupten. Die Deklination und Konjugation tritt vielleicht zuerst an einigen Beispielen hervor, die mechanisch den Personen der Umgebung nachgesprochen werden. Um die Wende des zweiten Lebensjahres beginnt dann die Flexion Fortschritte zu machen, und man hat wohl vermutet, daß dabei einzelne Musterbeispiele erlernt werden, an denen sich die Sprache heranbildet. Ebenso soll es mit der Entwicklung der Komparation stehen."

Ich meine, das, was hier zögernd und andeutungsweise gesagt ist, kann einzig und allein richtig sein. Die Formenbildung kann nur an Musterbeispielen erlernt sein. Ist der Satz: der Vater kommt — sicher aufgefaßt, so kann der Ausdruck: die Mutter geht in strenger Analogie gebildet, oder wenn nicht selbst gefunden aus der Rede anderer mit geringer Mühe in die Kindersprache hinein übernommen werden. Wesentlich ist hier immer die für das Verständnis des Sinnes sich ergebende Unwesentlichkeit, Ueberflüssigkeit aller Form. —

Eine zweite nicht minder schwierige Frage hängt aber mit der nach der Flexion zusammen. Ich meine die Frage: wie steht es denn mit der Verwendung der Redeteile in der Kindersprache? Wer die Ausführungen von Meumann in der eben genannten Schrift gelesen hat, der gewinnt den Eindruck,

daß hier kaum irgend etwas Sicheres auszumachen ist. Die Angaben, die Meumann aus den Schriften amerikanischer, mir leider unzugänglich gebliebener Kinderpsychologen macht, sind wahrlich nicht sehr geeignet, Licht in die Finsternis zu bringen. Auch hier habe ich mir eine eigene Meinung gebildet und werde mir erlauben, von dieser ausgehend, die Frage der Redeteile zu behandeln. Meine Abhandlung: Das Kind und die Form der Sprache, die in der bekannten Sammlung pädagogischer Abhandlungen von Ziegler und Ziehen 1904 erschienen ist, wird mir dabei als Leitfaden dienen.

Unzweifelhaft schafft kein Kind seine Sprache selbst. Es wächst hinein in die Sprache seines Volkes, indem es sich an die Rede der Erwachsenen anschließt. Nun ist aber das, was das Kind redet, keineswegs ein bloßer Abklatsch der Sprache der Erwachsenen. Die Kindersprache zeigt eine Eigenartigkeit, die jedenfalls auf dem Wesen des Kindes beruhen muß.

Nun steht die Tatsache felsenfest, daß alle Kinder, die das Sprechen erlernen, in hohem Grade das Nomen und zwar besonders das Substantivum bevorzugen. Ich bemerke hier, daß ich als Nomen nicht nur, wie unsere Grammatiker zu tun gewohnt sind, jedes Substantivum, Adjektivum, Pronomen oder Zahlwort ansehe, sondern daß ich hierher auch die im Deutschen so häufigen Infinitive und Partizipien rechne. Der Satz: ich will kommen bietet in dem Infinitiv kommen gerade ebensogut ein Nomen wie der Satz: ich will Brot in dem Worte Brot. Wer nun von dieser Anschauung ausgehend die Sätze prüft, die Stumpf in seinem bekannten Aufsatz über die eigenartige Sprechweise seines Sohnes mitteilt, der findet sehr wenig Worte, die sich nicht als Nomina bewerten lassen. Nun sagt Meumann auf S. 74 der eben erwähnten Schrift:

„Vielleicht würde das Kind noch mehr Verba besitzen, wenn die Personen der Umgebung mit ihm in etwas anderer Weise sprächen. Der Erwachsene spricht dem Kinde, wie man jederzeit beobachten kann, weit mehr Substantiva als Verba vor. Er verhält sich dem Kinde gegenüber ähnlich, wie wir uns mit den Bewohnern eines fremden Landes verständigen, deren Sprache wir nur mangelhaft beherrschen. Die Verständigung mit Hauptwörtern ist bequemer und führt schneller zum Ziel."

Gerade in dem letzten Satz liegt aber die Schwäche des ganzen Einwandes klar am Tage. Der Erwachsene fühlt eben, daß das Nomen für das Kind wirklich das Hauptwort ist. Deswegen redet er hauptsächlich Nomina, wenn er zu dem Kinde spricht. Sicherlich ist daher Meumanns Vermutung falsch, daß das Kind „mehr Verba besitzen würde, wenn die Personen der Umgebung mit ihm in etwas anderer Weise sprächen". Nein! Im Nomen liegt etwas, was durch die Natur des Kindes gegeben ist.

Wie mir scheint, geht das Kind deshalb vom Nomen aus, welches den festen, den greifbaren Bestandteil unserer Rede darstellt, weil das Kind selbst in aller Rede zunächst einen Ausdruck für ein gesuchtes Feste haben will. Sobald das Kind mit einem Laute, mit einem Worte wirklich etwas in der Außenwelt bezeichnet, so gestaltet es seinem Empfinden nach im Laute einen festen Gegenstand. Weil das Tastvermögen so früh entwickelt ist, weil es eher da ist, als Gesicht und Gehör, so erscheint die Fähigkeit, die außer dem Kinde liegende Welt als ein Festes zu empfinden, als Ausgangspunkt der kindlichen Weltanschauung und demgemäß auch der auf Grund dieser Weltanschauung sich bildenden Sprache. Eine Ergänzung des Festen sehe ich in der später sich einstellenden, viel weniger belangreichen Metapher des Beweglichen. In der Rede des Kindes findet die Metapher des Beweglichen ihr Analogon in dem Verbum. Diese beiden Sprachgrundformen, die auf der Anschauung des zarten Kindes beruhen, bleiben maßgebend für unser Reden unser Lebenlang. In Nomen und Verbum, das lehren seit Schleicher alle Sprachforscher, geht der Bestand der indoeuropäischen Sprachen ohne Rest auf.

Die wunderbare Tatsache nun, daß sich im Kinde allmählich Sinn für Deklination und Konjugation, für Wortbildung und Wortableitung einstellt, scheint mir nicht dadurch erklärt zu sein, daß das vorhergehende Geschlecht diese wunderbaren Formen gefunden hat. Nein! Es muß in dem Lernenden etwas liegen, womit er seinem Lehrer, d. h. dem Erwachsenen sozusagen entgegenkommt. Ich finde alle wunderbare, dem Kinde allmählich aufdämmernde Formenfülle darin begründet, daß sich in uns die beiden metaphorischen Sprechweisen miteinander durchdringen. Es ist zunächst gar nicht selbstverständlich, daß das Substantivum dekliniert wird. Das Feste ist ja

fest. Gerade sowie aber in tausendfacher Abstufung in der wirklichen Welt die greifbaren Dinge sich als weich, sanft darstellen, wie sie also uns gegenüberstehen und doch vor uns sich zurückbewegen, indem sie dem Druck unserer Hand nachgeben, gerade ebenso stellt sich bei dem Nomen die Fähigkeit heraus, in der Deklination flüssig, beweglich zu werden. Die Entstehung der Unterarten des Nomens, ich meine das Adjektivum, Zahlwort, Pronomen mit ihren mannigfachen Deklinationsverschiedenheiten fasse ich ebenfalls nur als eine solche Beweglichmachung des Nomens auf. Daß es Partikeln, d. h. nicht flektierbare Adverbien, Präpositionen, Konjunktionen gibt, kann denjenigen nicht wundernehmen, der nicht in dem Fehlen, sondern in dem Vorhandensein aller Abwandlungsformen ein Wunder sieht.

Nun liegt allerdings der Einwand nahe: ein 1½ Jahr altes Kind besitzt noch nicht die Reife Metaphern zu bilden. Mit Recht hat ja Meumann dies M a u t h n e r gegenüber betont, indem er auf S. 63 der erwähnten Schrift sagt:

„Was zunächst die kindliche Sprechweise total von der poetischen und metaphorischen verschieden macht, ist dies, daß die letztere die Kenntnis der Verschiedenheit von eigentlicher und bildlicher Bezeichnung eines Objekts voraussetzt, welche dem Kinde gänzlich fehlt. Sodann verbieten die Tatsachen diese Auffassung. Tatsache ist, daß alle Kinder erst sehr spät zugänglich werden für metaphorische und bildliche Ausdrucksweise. Alle Kinder nehmen anfangs die Metaphern wörtlich, selbst die allereinfachsten, und es gehört schon eine gewisse geistige Reife dazu, damit sie überhaupt begreifen, was bildliche Ausdrücke sind und sein sollen . . .“

Obwohl ich diese Ausführungen Meumanns für zutreffend halte, meine ich doch meine Annahme festhalten zu können. Was ich sage, ist ja etwas ganz anderes, als was man sonst meint, wenn man von Metaphern spricht. Ich denke an eine allem Sprechen zugrunde liegende Gesamtmetapher, nicht an das bewußte Uebertragen einer einzelnen Vorstellung auf eine andere. Wenn es sich bei allem Sprechen um ein Uebertragen des Sinnlichen auf das Geistige handelt, wenn darin die Vorbedingung jeder Verwendung der Rede gesehen wird, dann kann auch dem 1½ jährigen Kinde diese Fähigkeit zugesprochen werden. Wie mir scheint, hat auch das Kind dieses Alters

Lebenserfahrungen genug gemacht, die ihm die Vorstellung aufdrängen: alle Dinge dieser Welt sind fest oder beweglich. Wichtig ist es ja, daß alle Kinder erst l a u f e n und dann s p r e c h e n lernen. Eine Masse sinnlicher Eindrücke, die in erster Linie das Gefühl und das Tastvermögen beschäftigen, wird beim Laufenlernen gewonnen. Jeder Fall bringt das Kind in unsanfte Berührung mit dem festen Boden, mit der festen Wand, mit dem festen Stuhl. Alle die bangen Momente, wo die Gefahr des Fallens bestand, wo das Kind sich krampfhaft an das rettende Tischbein, an den helfenden Stuhl klammerte, haben sie nicht die segensreiche Hilfe des festen Stoffes, der Halt zu geben vermag, zum Bewußtsein gebracht? Andererseits gibt die Beobachtung der eignen Bewegungsfähigkeit der anderen Erkenntnis, daß die Dinge auch beweglich sein können, eine gute Stütze. Es ist wohl kein Zufall, daß L i e b m a n n in einer Reihe der Fälle, wo sich bei geistig zurückgebliebenen Kindern Sprachstörungen zeigten, watschelnden, schlechten Gang und Unsicherheit des Tastvermögens konstatierte. (Sprachstörungen geistig zurückgebliebener Kinder von Dr. A. Liebmann, Ziegler und Ziehen IV, 3. Berlin 1901.)

Irre ich nicht, so wird nun erst der von Steinthal zuerst aufgestellte Begriff der inneren Sprachform recht klar und deutlich. Steinthal meinte ja damit, daß der von uns mit dem Munde geredeten Sprache etwas in unserem Innern Liegendes entspreche. Damit stimmt es denn zusammen, wenn ich sage: weil wir geistig die Dinge mit dem Laute ebenso ergreifen wollen, wie wir sie leiblich mit der Hand erfassen, bilden wir im Laut etwas, was nach unserer Auffassung ein Greifbares, ein Festes darstellt. —

Ich glaube nun, daß für eine heftig umstrittene Frage, die auf der Grenze der Logik und Kinderpsychologie liegt, sich von hier aus eine bessere Lösung gewinnen läßt, als sie sich bisher ergeben wollte. Ich meine die Frage nach den Kinderbegriffen.

Ich werfe zunächst die schon vielfach bekämpfte, aber doch immer und immer wiederholte Definition: Der Begriff ist die Summe der Merkmale, über Bord. Warum? Weil in unserem Bewußtsein keine Summe der Merkmale zu finden ist. In seinem neuesten Aufsatz über Kinderpsychologie (Jahr-

gang VII dieser Zeitschrift Heft 5 und 6) sagt Lindner sehr richtig (S. 340):

„. . . Einen Begriff im logischen Sinne des Wortes, als einer Zusammenfassung aller wesentlichen Merkmale eines Gegenstandes, hat beim bloßen Aussprechen eines Wortes weder ein Kind, noch auch ein Erwachsener, ja nicht einmal ein Gelehrter und sei er selbst ein Professor der Logik. Ja, ich gehe sogar noch einen Schritt weiter und behaupte, daß überhaupt unsere ganze in der Sprache niedergelegte und mittels der Sprache verwendbare Begriffswelt nur den Wert von psychologischen Begriffen, also nur von Allgemeinvorstellungen hat."

Als ich diese Worte Lindners las, wurde ich an die Ausführungen Wundts erinnert, der im ersten Bande seiner Logik in dem Kapitel von der Entstehung der Begriffe (S. 44 unten) von dem „alten Fehler" spricht, „daß man logischen Forderungen zuliebe psychologische Gebilde konstruiert, die niemals in unserem Bewußtsein existieren". Wenige Zeilen weiter lese ich dann die Worte (S. 45):

„Hier erhebt sich aber vor allen Dingen die Frage, ob denn überhaupt derartige unbestimmte Gesamtvorstellungen jemals in unserem Bewußtsein zu finden sind? Es muß zugegeben werden, daß sich unsere innere Wahrnehmung dieser Frage gegenüber in einer schwierigen Lage befindet. Sobald wir einen Begriff denken, steht zunächst das ihn bezeichnende Wort im Vordergrund unseres Bewußtseins; eine Vorstellung, die als Bild der unter dem Begriff enthaltenen Dinge gelten könnte, fehlt entweder ganz, oder sie ist so dunkel, daß wir etwas Bestimmtes über sie nicht auszusagen imstande sind."

Ich lasse die weiteren Ergebnisse, zu denen Wundt in dieser Frage kommt, beiseite. Zwei Dinge, die er erwähnt, halte ich aber fest, weil sie mir ungemein wichtig erscheinen. 1. In unserem Bewußtsein besteht keine Summe der Merkmale und 2. da, wo wir den Begriff denken wollen, steht das ihn bezeichnende Wort im Vordergrund des Bewußtseins.

In dem Begriff sehe ich eben ein durch das Wort für unser Gefühl sich feststellendes Feste.

Der Tisch kann groß sein, kann klein sein, er kann von Holz, Stein, Pappe, Zucker sein: er ist ein Tisch. Ist er darum immer ein Tisch, weil er dieselben für die Sache wesentlichen

Merkmale zeigt? Keineswegs. Was an der Sache wesentlich und unwesentlich, was bei ihrer Auffassung richtig oder unrichtig ist, darauf kommt es für uns nicht an. Auf das von uns gebildete Wort, auf den Namen kommt es an. Auf Grund ganz dunkler, unklarer, innerlich vielleicht ganz verkehrter und widerspruchsvoller Eindrücke habe ich dies Ding mit dem Namen Tisch belegt. Dieses Festnageln mit dem Namen ist das Wesentliche. Nicht an eine mühsam konstruierte, in unserer Auffassung nicht bestehende Summe der Merkmale müssen wir denken, wenn wir das Wort Begriff aussprechen. Sehr richtig protestiert Lindner in dem eben erwähnten Aufsatz (S. 368) gegen eine Schlußfolgerung Aments. Ament fand, daß das von ihm beobachtete Kind am 1191. Tage seines Lebens, obwohl es 29 Pflanzenarten kannte, noch keine einzige Baumart kannte. Also, sagt Ament, hatte das Kind keinen Allgemeinbegriff vom Baum. Falsch. Das Kind verfügte schon über das Wort Baum, hatte also schon ein unklar aufgefaßtes Etwas in diesem Worte festgelegt. Darin liegt das Wesentliche.

Wenn wir mit der Redewendung: ich kann mir nun einen deutlichen Begriff von der Sache machen, andeuten wollen, daß wir sie nun verstanden haben, so dürfen wir uns durch diesen Ausdruck nicht bestimmen lassen, in der Bildung eines neuen Begriffs wirklich das Wesentliche der gewonnenen besseren Erkenntnis zu finden. Nein! Wenn ich über eine Sache aufgeklärt bin, so empfinde ich als Gewinn vor allem die Fähigkeit, mir nun das Geschehen der Sache in seinem Verlauf besser und richtiger darzustellen als früher. Keineswegs liegt der Gewinn in einer neuen Summe der Merkmale. Ist für einen Naturmenschen die Krankheit ein Dämon, der sich auf den Menschen stürzt, so wird für den naturwissenschaftlich aufgeklärten Menschen die Krankheit deshalb etwas ganz anderes, weil er sich fremde Organismen vorstellt, die in unsern Körper eindringen, die fähig sind, durch ihr Fortwuchern die Lebenstätigkeit der wichtigsten Organe unmöglich zu machen.

Gewiß läßt sich der Gewinn einer besseren Erkenntnis auch daran erkennen, daß nun die Möglichkeit für mich besteht, meiner gewonnenen neuen Erkenntnis gemäß die Krankheit besser zu definieren, d. h. die Merkmale aufzuzählen, die für die Krankheit wesentlich sind. Da wir zum Ausdrucke

unserer Gedanken auf die Rede angewiesen sind, wird sich das gewiß immer beim Besprechen einer Erkenntnis ergeben. Aber dies ist rein sprachlich und nicht in unserem Denken gegeben. Hüten wir uns davor, Denken und Sprechen als identisch anzusehen. Dieser Irrtum ist unendlich verbreitet, ist unendlich naheliegend. Wir werden von diesem Irrtum erst dann loskommen, wenn wir uns klar machen, daß uns das wichtigste Wort der Sprache, das Nomen unmöglich wäre, wenn wir keine Hände hätten. Weil ich so über die Namen und Begriffe der Sprache denke, sehe ich, wie Lindner in dem Streit über die ersten Begriffe des Kindes einen leeren Wortstreit, durch den nichts gefördert wird.

Meumanns Behauptung (Sprache des Kindes S. 43), „der Wortsinn des Kindes ist anfangs ganz und gar alogischer und unbegrifflicher Natur", scheint mir deshalb von keiner Bedeutung zu sein. —

Zum Schluß sei hier eine andere Betrachtung angeregt, durch die auf die grammatische Form der Kindersprache noch von einer ganz anderen Seite her Licht fällt.

Ich habe mich viel mit der Frage beschäftigt: welche grammatischen Formen kennzeichnen den wirklich guten sprachlichen Ausdruck? Ich meine zeigen zu können und habe dies zum Thema eines Buches gemacht, welches hoffentlich noch in diesem Sommer erscheint,*) daß der wahrhaft gute Ausdruck den Gesetzen der Kindessprache gemäß ist. In dem gedachten Buche durchforsche ich grammatisch die Sprache des deutschen Sprichworts und der großen deutschen Dichter, da ich meine Sprichwort und Dichter als die besten Zeugen wahrhaft guten Ausdrucks ansehen zu dürfen. Ich stelle dabei fest, daß in Sprichwort und Dichtung gerade so wie in der Kindersprache jedes Hervortreten von Flexions- oder Ableitungsformen fehlt. — Diese Behauptung sei mit einem Beispiel erläutert.

„An dem den Garten abgrenzenden Zaun war Wein gezogen."

So hören wir oft sprechen. So lesen wir noch viel öfter. Ich meine, der Ausdruck an dem den Garten abgrenzenden

*) Denken, Sprechen und Lehren. II. Das Kind und das Sprachideal. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung.

Zaun macht nachdrücklich die Flexionsformen geltend. An dem abgrenzenden Zaun — mitten in diese Wortgruppe hinein ist der Akkusativ den Garten gesetzt. Dativ und Akkusativ werden infolge des Aufeinanderprallens der Formen stark empfunden. Das deutsche Sprichwort vermeidet solche Ausdrucksweise ganz und gar. Ich habe die Simrocksche Sprichwörtersammlung auf diese Frage hin genau durchgearbeitet und gefunden, daß das Sprichwort wohl das Partizipium des Präsens als Attribut verwendet, daß es aber nie und nimmer einen erläuternden Zusatz weder in Gestalt eines Adverbs noch eines Objektes zuläßt. Genau so verfährt Goethe in seinen Gedichten. Eine große Anzahl anderer Ausdrucksweisen, die alle nach unserem Empfinden grammatisch richtig sind, fehlen in Sprichwort und Dichtung entweder ganz oder sind doch nur höchst selten. Immer ist für die edle Sprache kennzeichnend die Abneigung gegen alles Hervorheben der Flexions- und Ableitungsform.

Es scheint mir nahe zu liegen hier auf einen inneren Zusammenhang der edeln Sprache mit der Sprache des Kindes zu schließen. Wenn wir so oft gerade den großen Dichter als naiv preisen, wenn wir Homer und Goethe kindlich finden — sollte nicht auch der Zusammenhang sich an der grammatischen Form der Sprache nachweisen lassen? Nun ist bekanntlich das Kind sehr wenig geschickt zu deklinieren und konjugieren, das Kind ist noch nicht imstande, von jedem Verbum sofort ein Substantivum auf ung, zu jedem Adjektivum sofort ein Substantivum auf heit oder keit zu bilden. Und wohl dem Kinde, daß es so steht! Der grammatischen Unzulänglichkeit der Kindersprache entspricht ihre Stärke, das Verwenden kühn und drastisch zusammengebrachter Wortstämme. Weil der Erwachsene das Leben und die Dinge kennt, kann er auf das Bekannte mit der Form Bezug nehmen. „Die Menschen gehen auf der Straße," sagt der Erwachsene. „Viele Menschen gehen auf der Straße, eine Menge Menschen gehen auf der Straße," sagt das Kind. Nur Zerlegung alles Sprachstoffs nach den Gesichtspunkten fest und beweglich ist dem Kinde wahrhaft bekannt. Alles andere wie Komparation, Motion, Transitivum und Intransitivum, Indikativ und Konjunktiv und was sonst noch die Grammatik an Feinheiten, an Spitzfindigkeiten lehrt — es stammt alles aus der Sprache

der E r w a c h s e n e n. All dieser Formenreichtum, den man so oft preist, ist aber gar kein wahrer Reichtum der Sprache. Daß diese Behauptung richtig ist, das lehrt die Entwicklung der Sprachen, die im Laufe der Zeiten zu immer größerer Formenarmut hindurchdringen.

Das Kind ist nicht nur des Mannes V a t e r. Es ist auch, weil es die reine unverfälschte Natur zeigt, des Mannes **L e h r e r.**

Ueber Inhalt und Form der Abgangszeugnisse.

Von

Karl Löschhorn.

Auf die Gefahr hin, bereits Bekanntes zu sagen, möchte ich einige Vorschläge über Inhalt und Form der gewöhnlichen Abgangszeugnisse machen. Die Abiturientenzeugnisse schließe ich aus, da für diese in allen deutschen Bundesstaaten besondere und genaue Vorschriften existieren.

Das Formular der Abgangszeugnisse muß mit dem gewöhnlichen Zensurformular übereinstimmen, da sonst leicht Unklarheiten entstehen können.

Ob bei der Ausstellung des Abgangszeugnisses lediglich die letzte Zeit, welche der Schüler in der Anstalt verbracht hat oder seine ganze Schulzeit ins Auge zu fassen ist, ob in dasselbe etwa die Tatsache aufzunehmen ist, daß sich der Schüler vor seinem Abgange gegen früher in Leistungen und Führung verbessert oder verschlechtert hat, ob ein Abgangszeugnis, wie Erler, Verhandl. der preußischen Direktoren-Konferenzen, S. 217, erwähnt, eine von dem Direktor zu entwerfende Charakteristik des Schülers enthalten soll, wie man verfährt, wenn der Abgehende die Anstalt verläßt, um einer Schulstrafe zu entgehen, oder wenn er verwiesen wird u. a.; darauf möchte ich hier zu antworten versuchen.

Bei der Ausstellung des Abgangszeugnisses ist die gesamte Schulzeit kaum zu berücksichtigen, da in dem Augenblick, wo das Zeugnis überreicht wird, vom Lehrerkollegium nur schriftlich erklärt werden soll, wie sich der Schüler in sittlicher Hinsicht und in seinen Leistungen entwickelt hat, also nur einfach zu bezeugen ist, wie es beim Verlassen der Schule mit ihm steht. Dagegen ist bei dieser Gelegenheit eine genauere Erläuterung und Begründung der dem Abgehenden in Betragen,

Aufmerksamkeit und Fleiß erteilten Prädikate weit mehr am Platze als die Vorführung eines Gesamtbildes der von ihm zurückgelegten Schulzeit. Im allgemeinen ist dabei natürlich immer zu berücksichtigen, daß oft Wohl und Wehe des betreffenden Schülers von dem Entlassungszeugnisse abhängt, mag es von einem andern Direktor oder einer Behörde oder einem Prinzipal gelesen werden, wobei meist noch der Umstand hinzukommt, daß die Betreffenden den Schüler gar nicht gekannt haben. Daß man bei der Beurteilung allerdings auch mit gutem Grunde über die letzte Zeit hinausgehen kann, ist besonders gerechtfertigt, wenn der Abgehende kurz vor dem Verlassen der Anstalt in Führung und Leistungen schlechter geworden ist als er früher war, und zwar hauptsächlich deswegen, weil er im Gegensatz zu dem Schüler, der auf der Anstalt bleibt, gar keine Gelegenheit mehr hat, im nächsten Viertel- oder Halbjahre sich zu bessern, aber auch noch in dem Falle, daß selbst bei günstigem Endergebnis Gegenwart und Vergangenheit in einem allzu großen Gegensatz stehen. Natürlich muß hierbei alles dem natürlichen Takt des Lehrerkollegiums überlassen bleiben, wie auch dann, wenn es sich um Schüler handelt, die von der Anstalt entfernt sind oder deren Eltern der Rat gegeben ist, sie wegzunehmen, selbst wenn letzteres während der Schulzeit wiederholt geschehen sein sollte. Hier ist eine Notiz im Zeugnisse unbedingt erforderlich, die in der Form bei aller Humanität des Ausdrucks doch das Kind beim rechten Namen nennen, also unbedingt der Wahrheit die Ehre geben muß, auch ist erforderlichenfalls eine Angabe, daß der betreffende Schüler, selbst wenn nicht das Geringste gegen ihn vorliegt, schon früher eine andere Anstalt besucht hat (Erler, a. a. O., S. 24), zwecks einer vollständigen Uebersicht über seine Personalien, die im späteren Leben besonders von den Polizeibehörden oft verlangt wird, durchaus nötig. Wenn ein nicht versetzter Schüler unmittelbar nach der Verkündigung der Versetzung abgeht, so ist dies natürlich im Abgangszeugnisse zu bemerken, ebenso wenn er tatsächlich die Reife für die nächst höhere Klasse erreicht hat. Der Vorschlag, in einem kurzen Resumé zusammenzufassen, ob der Schüler zu den Guten oder zu den Schwächeren gehört habe (Erler, a. a. O., S. 217), scheint schon aus dem Grunde nicht annehmbar, weil damit der Standpunkt der Klasse,

welcher der Abgehende zuletzt angehört hat, beurteilt wird. Gänzlich abzuweisen ist ferner die Forderung (VII. Preuß. Dir.-Konf. S. 23), „daß auf den Formularen der Abgangszeugnisse unter der Rubrik „Leistungen" die einzelnen Disziplinen durch den Druck aufgeführt werden, weil der Aussteller des Abgangszeugnisses die Gegenstände, in denen der abgehende Schüler gleichlautende Prädikate erhalten, nebeneinander aufführen und ihnen das betreffende Prädikat beifügen könne"; ein solches Verfahren würde das Ausstellen des Zeugnisses wesentlich erschweren, anstatt es zu erleichtern, und die Aufnahme erläuternder Zusätze unmöglich machen.

Völlig ungeeignet für ein Abgangszeugnis wie für eine gewöhnliche Zensur ist ferner die Bezeichnung desselben mit einer allgemeinen, auf Betragen, Fleiß, Aufmerksamkeit und Leistungen gleichmäßig zu beziehenden Nummer am Kopf, obwohl der Berichterstatter der VII. Preuß. Dir.-Konf., S. 14 ff. sowohl die Gründe zu widerlegen sucht, welche gegen die Zensurnummern angeführt werden können, als auch diejenigen angibt, die seiner Ansicht günstig sind. Er behauptet nämlich, die Wertbestimmung der Zensuren durch Nummern erleichtere die Festsetzung der Rangordnung, gewähre eine schnelle und richtige Uebersicht über den Fortgang oder Rückgang der Schüler, biete dem Schüler selbst wie seinen Mitschülern einen bestimmten Gradmesser über das ihm von der Schule ausgestellte Zeugnis oder Urteil seiner Lehrer, außerdem seien die Gesamtnummern geeignet, den Eifer der Schüler anzuregen und die Versetzungen zu erleichtern. Darauf ist zu erwidern, daß es dabei stets Zensuren von sehr ungleichem Werte geben wird, die nichtsdestoweniger denselben Zensurgrad aufweisen. Denn bei der Feststellung der Zensuren und Versetzungen kommt es hauptsächlich auf die Leistungen, weniger auf die Prädikate in Betragen und Fleiß an. Ist also z. B. ein Schüler in den meisten Gegenständen befriedigend und daher zur Versetzung reif, hat sich aber mehrmals sehr tadelnswert betragen, so wird er No. 3 erhalten müssen; dieselbe Nummer muß auch dem zuerkannt werden, der sich zwar gut betragen, aber sehr wenig geleistet hat. Der eine muß unter diesen Umständen natürlich versetzt werden, der andere nicht und dabei haben sie beide die gleiche Gesamtnummer. Wenn also Leistungen und sittliche Führung eines Schülers wesentlich verschieden

sind, hat die Gesamtnummer gar keinen Sinn. Daß sie eine schnelle und richtige Uebersicht über den Fortgang oder Rückgang der Schüler gewährt, ist ebenfalls ganz entschieden zu leugnen, denn wenn z. B. ein Schüler in drei oder vier aufeinander folgenden Vierteljahren verschiedene allgemeine Nummern, vielleicht sogar alle drei überhaupt üblichen, erhalten hat, kann niemand ermessen, ob seine Leistungen oder sein Betragen oder sein Fleiß schlechter geworden ist. Auch der dritte Grund ist nicht stichhaltig, denn die Sprache der Zensuren muß stets eine solche sein, daß der Schüler in ihnen ein vollständiges Bild seiner Person und seiner Leistungen wiederfindet. Ferner ist der durch die Zensurnummern erregte Ehrgeiz ein falscher, da Eltern und Schüler über der Hauptnummer leicht den eigentlichen Inhalt der Zensur vergessen. Dazu kommt in allen diesen Fällen, daß der Nutzen der Gesamtnummer in gar keinem Verhältnis zu dem für ihre Feststellung gemachten Aufwand an Zeit und Mühe steht. Ueber den fünften Grund haben wir bereits an erster Stelle gesprochen, wir müssen hier aber noch hinzufügen, daß man außer der Gesamtnummer I, deren Inhaber selbstverständlich ohne jede Debatte sofort zur Versetzung für reif befunden werden müssen, nicht umhin kann, den Inhalt der Zensuren derjenigen, die eine tiefere Nummer erhalten haben, zu prüfen und sich nicht mit der einfachen Tatsache zufrieden zu geben, daß ihnen No. II oder No. III als Gesamtzensur zuerkannt ist. Hierdurch wird viel Zeit unnütz verloren und für die Bewertung des Schülers nichts erreicht. Es dürfte sich daher durchaus nicht empfehlen, in die Abgangszeugnisse oder gewöhnlichen Zensuren eine Gesamtnummer aufzunehmen, wie denn auch mit Recht die VII. Preuß. Dir.-Konf. die These ihres Referenten, welcher vorschlägt, an die Spitze jedes Zeugnisses eine dessen Gesamtwert bezeichnende Gradnummer zu setzen, fast einstimmig abgelehnt hat.

Die Bestimmung eines Klassenplatzes, der von einigen Lokations- oder Fortgangsplatz genannt wird, d. h. des Platzes, den der abgehende Schüler bei der letzten Rangordnung oder Versetzung erhalten hätte, wenn er noch länger an der Anstalt geblieben wäre, erscheint in einem Abgangszeugnisse durchaus unstatthaft, sehr empfehlenswert dagegen in jeder anderen Zensur. Er charakterisiert in den meisten Fällen

klarer und bestimmter als alle Bemerkungen über Fleiß und Leistungen den Kenntnisstandpunkt des Schülers und bereitet eintretendenfalls den Vater in vorsichtiger und taktvoller Weise auf die Möglichkeit vor, daß sein Sohn voraussichtlich demnächst nicht versetzt wird. Selbstverständlich ist dem Klassenplatz die Schülerzahl der betreffenden Klasse beizufügen, weil sonst die Angabe völlig wertlos sein würde. Eine Klassenplatznummer kann ruhig auf allen Zensuren bis einschließlich Obersekunda stehen; für Prima halten wir sie allerdings für ungeeignet.

Es wird noch festzustellen sein, in welchen Fällen die Schule etwa zur Verweigerung des Abgangszeugnisses berechtigt sein kann. Nur dann wird man dazu befugt sein, wenn ein Schüler die aus den Bibliotheken der Anstalten entliehenen Bücher nicht zurückgegeben hat und seinen Verpflichtungen gegen die Gymnasialkasse nicht nachgekommen ist, meist auch dann, wenn ein Schüler abgeht, um sich einer Schulstrafe zu entziehen. In letzterem Falle würden wir jedoch zuweilen, wenn auch nur ausnahmsweise und unter Berücksichtigung ganz besonderer Verhältnisse in die Lage kommen, nachträglich und zwar nach einstimmigem Beschluß der Konferenz ein Abgangszeugnis auszustellen. Dagegen ist die Schule nicht berechtigt, die Aushändigung eines solchen zu verweigern, wenn der abgehende Schüler aus Rache für angeblich ungerechte Behandlung seitens der Lehrer oder aus anderen Gründen es unterlassen hat, sich bei dem Direktor und allen seinen Lehrern zu verabschieden. Man muß einen Schüler, der die Pflicht der Dankbarkeit versäumt, wegen seines verarmten Gemütes, aus dem die Undankbarkeit entsprungen ist, zwar beklagen, kann ihn jedoch durch Anwendung eines äußeren Mittels nun und nimmermehr zu einem pietätvollen Menschen machen. Dagegen dürfte es Pflicht des Direktors sein, jedesmal bei der Eröffnung des neuen Semesters, wenn er die Schulordnung verliest, auf die Fälle, in welchen kein Abgangszeugnis erteilt werden kann, besonders hinzuweisen.

Was die Ausfertigung desselben betrifft, so muß es, mag die Erteilung von den Eltern überhaupt verlangt werden oder nicht, stets vom Ordinarius ausgestellt werden, nachdem dieser über Betragen, Fleiß und Aufmerksamkeit des betreffenden Schülers das Urteil der anderen Lehrer eingeholt und auch

gegebenenfalls die letzte Zensurliste eingesehen hat. Es empfiehlt sich, die allgemeinen Prädikate, d. h. die über Betragen, Fleiß und Aufmerksamkeit, sowie die besonderen Bemerkungen in der Konferenz festzustellen. Unterschrieben braucht das Zeugnis nur vom Direktor und vom Ordinarius zu werden; die Urschriften der Abgangszeugnisse sind gleich den Original-Zensurlisten oder Zensurbüchern entgegen der Ansicht von Eiselen, Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik 1876. II, S. 380 und 381 im Schularchiv aufzubewahren, jedoch das älteste Material von Zeit zu Zeit und zwar jedesmal bis zu einem bestimmten Jahre zu vernichten, um einer allzu großen Anhäufung von Urkunden, die die Uebersicht im einzelnen manchmal ganz unmöglich machen kann, zuvorzukommen.

Bei jeder Beurteilung des Schülers ist nun zu beachten, daß stets der ganze Mensch ins Auge gefaßt werden muß und dabei weder rigoristische noch philantropische Gesichtspunkte maßgebend sein dürfen, sondern immer die rechte Mitte zwischen beiden Prinzipien aufrecht zu halten ist. Wenn ein Schüler schwer lernt, trotzdem aber Befriedigendes leistet, so ist das durch Lob und manchmal auch durch Belohnung anzuerkennen; natürlich müssen Belohnungen nur als Folge, niemals als Zweck der Pflichterfüllung betrachtet, auch nicht zu häufig oder gar regelmäßig angewandt werden, damit sie der Schüler nicht als beständige Konsequenz seines Betragens und seiner Leistungen zu betrachten und mit der Zeit gewissermaßen als ein Recht für sich in Anspruch zu nehmen geneigt wird, auch damit derselbe ja nicht schlaffer und nachlässiger zu werden beginnt, wenn die Belohnung einmal nicht gewährt werden sollte, denn stets muß das eigene Pflichtbewußtsein die einfachste und natürlichste Anerkennung bleiben.

In Abgangszeugnissen darf ferner auf keinen Fall irgend etwas vertuscht oder milder dargestellt werden, als es tatsächlich geschehen ist. Man denke doch in solchen Fällen stets an das Verfahren Friedrichs des Großen gegenüber einem Leutnant, noch dazu einem ganz nahen Verwandten zweier preußischer Generale, der vom Könige, um Remontepferde einzukaufen, mit einer ansehnlichen Summe ins Ausland geschickt war. Der leichtsinnige Mensch verlor das Geld im Spiel, dem er sich auf seiner Reise ergeben hatte, und wurde deshalb zu drei Jahren Festung verurteilt. Als nun die beiden eben

erwähnten Generale den König baten, ihrem jungen Verwandten, der noch dazu ein Neffe des einen war, mit Rücksicht auf die Ehre ihrer Familien die Strafe zu erlassen oder dieselbe wenigstens zu mildern, erwiderte Friedrich: Also so nahe verwandt und noch dazu von einem so braven Manne (gemeint ist der Onkel) erzogen? Das ändert die Sache (nämlich nach der ungünstigen Seite hin). Der junge Herr bleibt so lange in Arrest, bis ich versichert bin, daß er sich gebessert hat! Da er aus einer so guten Familie ist und bei solcher Erziehung doch ein so grobes Verbrechen begehen kann, so ist er von Grund aus verdorben und muß strengstens behandelt werden.

Persönlichkeitsbilder zweier schwachsinniger Kinder.[1])

Von

Elisabeth Kölling.

Nicht nur in der Medizin, auch in der Pädagogik wird seit einiger Zeit die Erforschung des Individuums zur Auffindung allgemein gültiger Gesetze als notwendig erkannt und befolgt.

Der Schwachsinn gehört beiden Gebieten an, sowohl der Pädagogik als der Medizin.

Darum ist es unerläßlich, daß Arzt und Lehrer oder Lehrer und Arzt sich bei der Beobachtung schwachsinniger Kinder unterstützen.

Das wird um so besser gelingen, je mehr einer des andern Arbeit versteht.

So treten Aerzte der Pädagogik näher und Lehrer Schwachsinniger suchen psychiatrische Vorbildung zu erwerben.

Die Fälle, daß der Arzt gleichzeitig Lehrer ist oder der Lehrer Arzt, sind Ausnahmen.

Die Notwendigkeit psychiatrischer Vorbildung für den Hilfsschullehrer wird nicht allgemein anerkannt. Demoor und A. Fuchs fordern sie. Auer und Boodstein begnügen sich beim Hilfsschullehrer mit einem warmen Herzen. Ein warmes Herz ist viel, es ist das beste, es macht hellsehend. Dennoch unterliegt es wohl keinem Zweifel, daß die Arbeit eines Hilfsschullehrers eine ganz andere Bedeutung gewinnt, wenn sich zur Liebe ein Wissen von der gesunden und kranken Seele gesellt.

Nur ist es wünschenswert, daß die Vorbildung nicht zu wenig gründlich sei, damit der Stoff nicht unverstanden bleibe.

---

[1]) Vgl. ds. Ztsch. Jahrg. VII, S. 81 ff.

Die pädagogischen Analysen Schwachsinniger scheinen sich selbständig neben den klinischen Krankheitsbildern entwickelt zu haben. Ich vermutete einen Einfluß der letzteren auf die ersteren, fand aber weder eine Erwähnung, noch eine Bestätigung der Möglichkeit.

Die an Anstalten und Hilfsschulen geführten Frage- und Personalbogen enthalten in ihrer größeren oder geringeren Ausführlichkeit die Daten für Individualitäten- oder Persönlichkeitsbilder.

Ob sie in größerem Maßstabe und von anstaltswegen zu Persönlichkeitsbildern zusammengefaßt werden, entzieht sich meiner Kenntnis.

Zusammengefaßt oder nicht zusammengefaßt haben die Daten ihren eigenen Wert. Gleichzeitig sollen sie der Vergleichung dienen und die Grundlage für das einzuschlagende pädagogische Heilverfahren sein.

Analysen schwachsinniger Kinder schrieben A. Fuchs und andere.

A. Fuchs gibt neuerdings der Analyse pathologischer Einzelfälle den Vorzug vor der Gesamtanalyse.

Beispiele dazu finden sich im zweiten Heft seiner Beiträge zur pädagogischen Pathologie.

Etwas Vollkommenes ist auf dem Gebiete der Individualitätenbilder noch nicht erreicht.

Die Anforderungen, die an die Erforschung psychischer Vorgänge gestellt werden, sind sehr strenge und darum in mancher Beziehung zum Teil schwer ausführbar.

Ich denke an das Messen der Schrift nach Schnelligkeit und Druckhöhe, an das Kniephänomen, an die Benutzung des Phonographen und der stereoskopischen Photographie.

Ein erschwerender Umstand bei der Untersuchung jugendlicher pathologischer Individuen liegt in ihrer mangelhaften Intelligenz, seien es künstliche oder natürliche Methoden.

Fehlerquellen sind unvermeidlich. Mit Recht stehen den strengen Anforderungen weniger strenge gegenüber. Auch sind sie je nach der Auffassung eines Autors verschieden.

Groos mißt z. B. der rein künstlerischen Darstellung der Emotinalen einen unersetzlichen Wert bei, der von der Wissenschaft zu wenig gewürdigt werde. Dadurch räumt er einer

freieren, auch auf Reflexion beruhenden Darstellung eine Berechtigung ein.

Meine Beobachtungen sind ein Versuch der letzteren Art, die sich besonders für psychische Vorgänge eignen dürfte, die sich der Messung entziehen.

Die Grundlage meiner Darstellungen ist die selbstverständlich — natürliche des Unterrichts und des vertrauten Verkehrs mit den Kindern.

Ich war bemüht, das Wesen eines Kindes in seiner Einheit zu erfassen. Das Material für diese und frühere Persönlichkeitsbilder sind zufällige und beabsichtigte Beobachtungen, Mitteilungen der Eltern, Schulakten, Prüfungen. Der Güte des Herrn Dr. Hirschlaff verdanke ich genaue ärztliche Feststellungen.

I.

O. St. wurde am 10. 3. 1894 in Berlin als uneheliches Kind der A. St. geboren. Die Frau heiratete später den Arbeiter F.

Aus dieser Ehe gingen sieben Kinder hervor, die in jugendlichem Alter an Schwäche starben.

Vor der Geburt des Kindes war die Mutter ständig von Sorge und Groll erfüllt.

Einmal fiel sie, in einer Fabrik arbeitend, von einer Leiter herab.

Die Geburt des Knaben vollzog sich normal.

Mit drei Jahren erkrankte er an doppelseitiger Lungenentzündung.

Erst nach vollendetem dritten Lebensjahre lernte er gehen, im fünften sprechen.

Als der Knabe acht Jahre alt war, konstatierte der Arzt einen ungleichmäßig gebildeten Schädel, idiotischen Gesichtsausdruck, offenstehenden Mund, leeren Blick, hypertrophische Rachenmandeln. Er vermutete adenoide Wucherungen im Nasenrachenraum. Ferner stellte er fest, daß der Knabe auf Fragen keine Antworten gab und sich in unverständlicher Sprache ausdrückte. Der Arzt nahm an, daß das unentwickelte Sprachvermögen auf Beeinträchtigung des Gehörnerven beruhe.

Im Alter von neun Jahren war O. sehr dick und von gedrungener Gestalt. Allmählich streckte sich der Körper. Im vorigen Winter maß O. 142 cm und wog 78 Pfund. Es sind weniger die Mahlzeiten, die zum Aufbau seiner Kräfte beitragen, als die Extrabissen, die die Großmutter dem Knaben in Form von Kuchen und Wurst zusteckt. O. ißt viel.

Einige Wochen lang aß er in einer Kindervolksküche. Er ging gern hin, obgleich er nicht mit allen Gerichten einverstanden war. Seine Meinung äußerte er sehr zurückhaltend und nur auf Befragen. Schmerzlich empfand er es, sich mit einem „Knobländer" begnügen zu müssen. O. hat einen unruhigen Schlaf. Er schnarcht und wacht infolge von Luftmangel häufig auf.

Nach langer Zeit entschloß die Großmutter sich, mit dem Knaben zu einem Spezialarzte zu gehen.

Nach einer längeren Behandlung schlief er einige Zeit besser, später wieder unruhig.

Eine im Winter von Herrn Dr. Hirschlaff vorgenommene Untersuchung hatte folgende Ergebnisse:

Der Kopfumfang beträgt 50½ cm. Die rechte Seite des Hinterkopfes tritt stärker hervor als die linke. Es besteht eine leichte sattelförmige Einziehung in der Mitte der Scheitelbeine. Die Stirn ist niedrig. Die Augenbrauenbogen erscheinen beiderseits geschwollen. Das Kinn ist stark. Die rechte Pupille ist eine Spur weiter als die linke. Die Augen reagieren nicht sehr prompt und nicht sehr ausgiebig auf Lichteinfall und Einstellung in die Nähe. Bei starker Seitwärtsbewegung tritt leichtes horizontales Augenzittern ein. Beim Blick nach oben weicht das rechte Auge ein wenig ab; Doppelsehen entsteht dabei nicht. Bei Augenschluß tritt zuerst geringes Zittern der oberen Augenlider ein, das nach kurzer Zeit schwindet; es findet kein Schwanken des Körpers statt. Der Mund ist stets leicht geöffnet. Die Unterlippe ist leicht verdickt und hängend. Sie ist stärker gewölbt als die Oberlippe.

Der Knabe atmet dauernd durch den Mund. Die Zähne sind im Oberkiefer sehr unregelmäßig gestellt. Sie sind gut erhalten. Der Gaumen ist ziemlich hoch und spitz. Die Zunge wird ohne wesentliches Zittern herausgestreckt. Der Puls zeigt 88 Schläge in der Minute und ist leicht unregelmäßig. Auf der linken Seite macht sich eine ziemlich leichte mechanische

Erregbarkeit der Gesichtsmuskeln bemerkbar. Die Schmerzempfindlichkeit scheint gut ausgeprägt. Die Gehörprüfung ergibt folgenden Befund: Die Kopfknochenleitung scheint auf beiden Seiten herabgesetzt zu sein. Sie beträgt auf dem Warzenfortsatz beim Aufsetzen einer tönenden Stimmgabel 4—5 Sekunden. Die Schalleitung beträgt für dieselbe Stimmgabel links 20, rechts 8—10 Sekunden. Uhrticken wird links in der Entfernung von 1,20 m, rechts in der von 40 cm wahrgenommen. Flüstersprache wird rechts und links bei 3 m Entfernung gehört. Die linke Nasenmundfalte ist stärker ausgeprägt. Der Geruch ist anscheinend ohne Besonderheiten. Die Reflexbewegungen sind nicht sehr lebhaft. Druck auf die Ellenbogennerven ist beiderseits schmerzhaft. In den Handbewegungen macht sich keine Unsicherheit bemerkbar.

Die körperliche Kraft scheint ausreichend entwickelt zu sein.

Als O. nach fast erfolglosem Besuche der Gemeindeschule im Herbste 1903 im Alter von 9½ Jahren in die Nebenklasse eintrat, waren die wenigen Worte, die er sprach, nur mit Mühe zu verstehen. Es fehlte ihm auch der Mut zum Sprechen. Die Verwunderung und das Lachen der Mitschüler machten ihn noch ängstlicher. Er zog es vor, gar nicht zu sprechen, und beobachtete ungefragt fast ein Jahr lang größtenteils Stillschweigen. Als Ersatz für die Lautsprache bildete er die Sprache der Geste und des Mienenspiels unbewußt um so mehr aus, als er sich mitteilen wollte.

Daß vieles, was ihn bewegte, auf diese Weise ungesagt blieb, peinigte ihn und ermutigte ihn endlich, es mit dem Sprechen zu wagen, nachdem seine geistigen Kräfte Zuwachs erhalten hatten.

Die Mitteilung: „Alleene waschen", war nicht nur eine große sprachliche Leistung, sondern auch eine Heldentat.

Der Mut, sich durch das Wort auszudrücken, wuchs, und einmal war O. imstande, eine aus mehreren Vorgängen bestehende Begebenheit zu erzählen: „Taffeemihle — Loch — mahlen — Wassa reinjießen —". Noch später bringt er eine klare Beweisführung für die Notwendigkeit eines Umzuges der „Mutta". So nennt er seine Großmutter. „Kleene Kiche — kleene Stube — eener rinkommen — keen Platz, Mutta ßiehn."

Gewichtige Mienen, rollende Augen, allgemeine Erregtheit dienen den Worten zur Bekräftigung.

Er achtete jetzt auf Begebenheiten und Erscheinungen. Ein großes Erstaunen malte sich einmal auf seinem Gesicht, als nach warmen Tagen im April wieder Schnee gefallen war: „Sonne — Schnee!"

Im Unterricht wagte O. viel später zu sprechen als in der Unterhaltung. Die Wahl der Worte war begrenzt.

Dem Aussprechen eines bestimmten Wortes geht eine stumme Einstellung der Organe voran. Zum Sprechen des Wortes kommt es oft erst, wenn O. besonders dazu ermutigt wird. Am ehesten geschieht das durch den Zuruf: „Es ist ja richtig."

Geschieht es von selbst, so vollzieht es sich suchend, zweifelnd, leise. O. schüttelt den Kopf, er erschrickt vor seinen eignen Konstruktionen. So unsicher ist das Sprachgefühl.

Das Gelingen einer sprachlichen Leistung erfüllt den Knaben mit Stolz. Gleichzeitig atmet er erleichtert auf.

O. kann heut noch nicht in Sätzen sprechen. Darum kann er auch nicht reproduzieren. Daß O. Sinn und Vorgänge einer Geschichte erfaßt hat, bekundet das Auge — bekunden die Antworten, die allerdings meist nur in ein Wort gekleidet sind. Die Geschichte vom Streite des Goldfingers mit den andern Fingern war dem O. schnell klar geworden. Noch ehe die an ihn gerichtete Frage zu Ende gesprochen war, verrieten die strahlenden Augen sein Orientiertsein. Vorzeitig und lakonisch erklang die Antwort: „Schuß!" auf die Frage, was der Daumen dem Goldfinger gesagt habe.

Das dramatische Moment in den Erzählstoffen drängt Trotz oder Mangel an Interesse zurück, wenn sie seine geistigen Kräfte nicht übersteigen. O. konnte in dem einklassigen System nicht stets individualisierende Berücksichtigung erfahren. Er mußte aus Rücksicht für vorgeschrittenere Kinder seine Kräfte auch an größeren Stoffen probieren, z. B. an den Geschichten der ersten und zweiten Reise von Josephs Brüdern.

Die einzelnen Gruppen des gegliederten und auf das wesentliche zusammengedrängten größeren Stoffes werden mehr oder weniger verstanden, doch verhindert das sprachlich-intellektuelle Zurücksein ein Erfassen des Ganzen.

Langeweile tritt ein, auch Trotz, und O. sitzt da, als ginge ihn alles nichts an.

Zu Hause wird dem Knaben nicht einmal gelegentlich sprachliche Förderung zuteil. Die Großmutter spricht ein Platt, die andern Glieder der Familie bedienen sich meist des Berliner Dialekts.

Es fehlt dem Knaben fast jede gelegentliche geistige Förderung. Die Familie ist arm und interesselos.

Auch wird dem Knaben nicht gestattet, sich größeren Knaben zu Orientierungsstreifzügen anzuschließen.

Beim Eintritt in die Nebenklasse schrieb O. die Vokale a, o, u, e, i, die Konsonanten m, n, s, doch verwechselte er die Laute und ihre Zeichen.

Die Verbindung zweier Laute gelang dem O. nicht.

Erst nach mehreren Monaten brachte er die erste Lautverbindung s—o zustande.

Mit der Fähigkeit zu verbinden trat Freude am Lesen ein. Gleichzeitig zeigte sich der entschiedene Wille, lesen zu lernen. Der Wille nahm den Kampf mit den bedeutenden Schwierigkeiten, die die Artikulationsübungen, das Merken, Behalten, Nachbilden der Formen bereiteten, auf, und führte ihn weiter. Allerdings traten kürzere und längere Zeiten der Ermattung ein.

Oefter bat O.: „Mehr aufgeben." Ende des Wintersemesters 1905 war O. nach $2^1/_2$ jährigem Aufenthalt in der Klasse bei den Verschlußlauten.

G und K machten ihm außerordentliche Schwierigkeiten.

Er liest die große Druckschrift in kleinen Sätzen. Es geschieht langsam und nicht fehlerfrei. Sowohl beim Lautieren als auch beim Schreiben nach Diktat hat O. die Eigentümlichkeit, den ersten Laut, den ersten Buchstaben zu übergehen und sogleich den nächsten Laut oder Buchstaben zu bilden. Selbst die ganze erste Silbe wird fortgelassen. Beim Nachsprechen eines Satzes wird nur das letzte Wort wiederholt.

O. hat sich Memorierstoff bisher ganz unvollkommen angeeignet. Nur bei Liedern, die ihm aus irgend einem Grunde besonders gefallen, werden die Worte besser behalten. Das wird vielleicht durch die Verbindung von Wort und Ton, von Melodie und Handlung bewirkt. Töne machen großen Eindruck auf ihn. Das Gefallen an den Tönen mag das Interesse

erhöhen und dadurch Aufmerksamkeit und Gedächtnis schärfen. Vielleicht aber auch liegt das leichtere Behalten von Wortreihen in dem Zusammenwirken von Ton und Wort selbst. Von den zuletzt geübten Liedern fand das Schäfermädchen den besondern Beifall des Knaben. Mit öfterem Einhelfen der Worte war O. imstande, die erste und zweite Strophe zu singen. Das geschah mit Zeichen der Verlegenheit und Freude. Mit seiner wenig umfangreichen, tiefen, rauhen Stimme ist er bestrebt, den Ton zu treffen. Es gelingt sehr unvollkommen. In der Tonleiter kommt O. nur bis zur dritten Stufe. Das Gehör scheint besser entwickelt zu sein als die Stimme.

Nicht geringere Schwierigkeiten als das Lesen bereitete das Rechnen. O hatte nur von der 1 eine Vorstellung. Mechanisch schrieb er 1 und 4. Im Winter operierte er in den vier Spezies ohne Hilfsmittel bis 6, mit Hilfsmitteln bis 10, in und außer der Reihe.

Das richtige Aufschreiben einer Rechenreihe gelang erst nach langer Zeit, obgleich an die Anschauung angeknüpft wurde. Wenn O. vom Zahlbilde der 6 3 Würfel soeben fortgenommen und richtig gesprochen hatte: $6 - 3 = 3$, so schrieb er 3 —, ohne weiterzukommen.

Auch als er innerhalb der 6 ganz frei rechnen konnte, bildete er noch lange die geschriebenen Reihen falsch oder zum Teil falsch.

Aufsteigende Zweifel an der vorstellenden Tätigkeit stellten sich als grundlos heraus.

Oefter forderte O. mich zum Nachsehen eines Exempels auf, indem er mir gleich zurief: „Richtig“. Ein Beweis dafür, daß er beim Rechnen überlegte.

Das Mit- und Nebeneinander geistiger und technischer Tätigkeit wirkte verwirrend. Die assoziative Tätigkeit wurde beeinträchtigt, aufgehoben. In der Angst findet ein Anklammern an das letzte Wort statt, das nun beziehungslos dasteht, vielleicht auch nur Schall ist.

Es machte sich beim Rechnen dieselbe Erscheinung bemerkbar, wie beim Lautieren, Nachsprechen, Diktatschreiben. O. zählt bis 50. Er verbindet die Ziffern mit dem entsprechenden Zahlbegriff. Verwechslungen von 34 und 43 kommen vor. Er kennt die Münzen und rechnet in beschränktem Umfange mit Geld. Er weiß aus Erfahrung, daß 1 Mk. — 25 Pfg.

75 Pfg. sind. O. zeichnet gern, doch beobachtet er ungenau. O. hat große Freude an grellen Farben. Im Kneten mit Ton ist er nicht ungeschickt. Kürzlich gelang ihm ein charakteristischer Schuhknöpfer. Auch Arbeiten von Bast geraten ziemlich gut. Ein mit Bast umwundner Untersatz aus Pappe sah sehr nett aus. O. kann Knöpfe annähen und Saumstiche bilden.

Die Schrift war anfangs unsicher, haltlos. Die Haken und Punkte trugen die Zeichen großer Flüchtigkeit an sich. Die Linien wurden überschritten. Später wurden sie beachtet. In dem Bemühen, sie nicht zu überschreiten, wurden sie oft nicht erreicht. Jetzt macht sich bei der Schrift Sorgfalt, Entschiedenheit, Sauberkeit geltend. Sie ist etwas mehr als unter 45 % geneigt.

Auch an seinem Körper hatte O. die Sauberkeit lieben gelernt. Frisch gewaschene Hände erweckten sichtlich Wohlgefühl in ihm.

Dieses angenehme Gefühl, das er sich zu Hause nur unvollkommen verschaffen konnte, suchte er in der Schule ausgiebig zu genießen.

Beim Turnen wirkte die körperliche Schwerfälligkeit, die ihm anfangs eigen war, komisch. Allmählich wurden die Glieder freier. Wenn es dem O. Spaß macht, turnt er gut. Gewöhnlich behagt ihm das Turnen nicht. Dann turnt er absichtlich schlecht.

Beim freien Gehen auf der Schwebestange klammert er sich mit den Sohlen förmlich fest am Holze. Hin und wieder gelingt es ihm, bedenklich schwankend, bis ans Ende zu kommen.

Die Mutter hatte für ihr erstes Kind wenig Liebe übrig. Darum nahm sich ihre Mutter früh des Knaben an. Er ist ihr ein und alles. Die Liebe zum Enkel füllt die Leere im Herzen der vorzeitig gealterten und innerlich einsamen Frau ganz aus.

Ihr Mann ist seit Jahren geisteskrank. Er sitzt apathisch da. Nur selten verscheucht er die lärmenden Kinder mit seinem Gurtriemen.

Das Verhältnis zwischen der Mutter und der anders gearteten Tochter ist kein freundliches. Die Tochter ist nach der Aussage der eignen Mutter voller Wut und Tücke. — O.

ist seiner Mutter nicht nur äußerlich, sondern auch innerlich ähnlich.

Die Großmutter wohnt mit dem Enkel im Hause der Tochter.

Sie möchte einen tüchtigen Menschen aus ihm machen. Sie ist dieser Aufgabe nicht gewachsen. Ihrer guten Absicht stellen sich außer der eignen Unklugheit Belastung des Knaben und ungünstige Umgebung als unheilvolle Mächte entgegen. Diese Umstände beeinträchtigen die Wirksamkeit der Schule außerordentlich.

Die Verpflanzung des Knaben in eine völlig andere Atmosphäre würde Gemüt und Willen sicher günstig beeinflussen. Doch scheiterte sie an dem Willen der Großmutter, die eine Trennung von dem Enkel nicht überleben zu können meint.

Die Mutter zeigt dem Knaben auf jede Art ihre Abneigung. Sie ist gleichgültig, lieblos, launisch, barsch. Sie keift, sie ist schnell mit Schlägen bei der Hand. Es ist nichts Seltenes, daß sie dem O. ein Stück Brot versagt, während sie den Wunsch des jüngeren Sohnes nach Brot jederzeit erfüllt. Diese Handlungsweise ist um so weniger zu rechtfertigen, als die Großmutter für den Unterhalt des Knaben sorgt, und ein Stück Brot nur eine gelegentliche Gabe wäre.

O. mußte das Vertrauen zu seiner Mutter verlieren, und jetzt fühlt er nur Abneigung gegen sie, die in Zorn aufflammt oder sich unter schwälendem Groll verbirgt.

Mit seinem Pflegebruder lebt O. in einer Art Kriegszustand. Das Verhältnis zu dem 1½ jährigen Schwesterchen ist ein ziemlich freundliches. Es wird ihm kein Widerstand entgegengesetzt.

Seine sympathischen Gefühle konzentrieren sich auf die Großmutter. Allein sie entbehren der instinktiven Unveränderlichkeit und Stärke.

Die Großmutter erzählt, daß der Knabe sie oft küsse. Diese Gefühlsäußerung ist zweifellos oft echt. Ich sah manchmal mit an, wie O. sich ohne Nebenabsichten voll Freundlichkeit dem einen oder andern Knaben zuwandte. Ganz selten gab er auch diesem oder jenem einen Kuß. Seine Freude drückte O. stumm aus, sein Lachen ist mehr ein Lachen mit den Augen. Er stößt einen kurzen dumpfen Laut aus und zieht das Gesicht

in die Breite. O. versteht Scherz. Wenn ich sagte: „Heute hast du den alten Otto zu Hause gelassen," dann lachte er.

O. bringt es aber auch fertig, mit den Füßen nach der Großmutter zu hacken, wenn ihm ein Wunsch versagt wird. Eine Besorgung führt er oft nur unter Murren oder unter der Bedingung einer Entschädigung aus. „Erst Sexa, dann jeh ick." Eine Zeitlang rief er seinem Onkel, der ihn einmal für einige Wochen bei sich aufgenommen hatte, aus sicherer Entfernung arge Schimpfwörter zu. Er hatte eine unangenehme Erinnerung an den Aufenthalt. Der Onkel, der seiner Schwester das uneheliche Kind nicht verzeihen konnte, übertrug den Haß gegen sie auch auf den Sohn.

Sicher sind dadurch Groll und Rachsucht in dem Knaben entfacht und genährt worden, Neigungen, die um so verhängnisvoller sind, als sie sich mit Herrschsucht, Starrsinn und krankhafter Empfindlichkeit verbinden.

Wenn die Großmutter dem O. ins Gewissen redet, wird er traurig. Er ist oft ganz zerknirscht. Er verspricht Besserung und ändert sein Betragen für einige Zeit. Vielmehr aber ist die Großmutter geneigt, den Knaben in Schutz zu nehmen und zu entschuldigen. Ihre stehende Rede ist: „Er ist noch dow."

Mit den Schulkameraden geriet O. allmählich in ein vorwiegend getrübtes Verhältnis. Durch seine ungelenke Dicke, seinen absonderlich bäuerischen Anzug, seine Blödigkeit und kaum verständliche Sprache forderte er Spott oder Nichtbeachtung der Mitschüler heraus.

Mit dem Wachsen der geistigen Kräfte empfand O. das Verlacht- und Uebersehenwerden mehr und mehr als Kränkung, die er bald auch nicht mehr dulden wollte. Er rächte sich durch Nachsprecherei, Schimpfen, Lachen. Zu diesen Strafakten gesellte sich mit erstarkter Körperkraft die Faust. Da stürzt auch schon der Gestrafte auf ihn los, und ein heißer Kampf entbrennt. Oft auch fallen wie aus heiterem Himmel Beschimpfungen auf die Kameraden nieder. Die Rache für noch nicht vergessene Kränkungen.

Auch während des Unterrichts glühen Haß- und Rachegefühle auf. Mit drohend erhobnen Fäusten auf beiden Seiten wird der Austrag des Streites auf gelegnere Zeit und gelegneren Ort verschoben. Das geschieht auch bei einem in der Pause

schon entbrannten Kampfe infolge des Dazwischentretens der Lehrerin.

Bei der Untersuchung eines Streitfalles sah O. sein Unrecht nur schwer und ungern ein.

Ganz selten kam es vor, daß er Kränkungen ruhig hinnahm.

Dem Einflusse eines krankhaft unversöhnlichen Knaben, der der Klasse erst kurze Zeit angehört, ist es gelungen, den O. förmlich zu boykottieren. Der Unversöhnliche verzeiht es nicht, immer wieder „Stotterfritze" von ihm genannt zu werden. Durch dieses Wort wird er an seiner empfindlichsten Stelle getroffen.

Versöhnungsversuche, die ich zwischen beiden Knaben anstrebte, blieben erfolglos. Die stehende Erwiderung des „Unversöhnlichen" ist: „Nischt zu machen. Mit den bleibe ick 1000 Jahre schuß." Eine Trennung der Knaben wurde eingeleitet.

Oft tritt eine schwüle Waffenruhe ein, die die Stimmung des O. tief herabdrückt. Die Depression hält stundenlang — tagelang an. Es ist traurig mitanzusehen, wie O. in den Pausen voll Wut oder Resignation zur Seite steht. Manchmal schließt er sich einem sonst von ihm übersehenen sehr idiotischen Knaben an, mit ihm, in einiger Entfernung, wie Schattenspiel die Spiele der andern wiederholend.

Bei O. hellen sich die Gesichtszüge bei der auftauchenden Möglichkeit einer Versöhnung auf. Seine lebhafte Natur empfindet das Unbewegliche in dem getrübten Verhältnis als sehr drückend. Indes — lange würde er nicht Frieden halten.

Wenn sein Hauptgegner in der Schule fehlt, fühlt O. sich wie von einem Druck befreit. Er mischt sich unter die Kameraden, beherrscht die Unterhaltung, und sammelt die Knaben bald unter seinen Willen. Ihre Gefolgschaft für den fehlenden Knaben erfährt mit seltenen Ausnahmen eine Unterbrechung. „Turnen!" und O. stellt sich als der Turnlehrer vor die Knaben hin. Durch abgerissene Worte, Vormachen und „Los" erzielt er unbedingte, wenn auch nicht sehr korrekte Befolgung seiner Befehle. Die Uebungen beschränken sich auf Anstellen, Richtungnehmen, Marschieren mit und ohne Handklapp, Halt, Marsch.

Es ist hierbei auch interessant zu beobachten, wie der Knabe in der Neigung zu herrschen, sich über die mangelhafte

sprachliche Ausdrucksfähigkeit kühn hinwegsetzt, die sonst peinlich empfunden wird.

Ebenso ist es dem O. dringendes Bedürfnis, beim Marschieren in den Hof und wieder zurück an der Spitze des Zuges zu gehen. Mich fragend ansehend, steht er auch schon in der ersten Reihe. Gegen das Versprechen, artig zu sein, wird diese Eigenmächtigkeit manchmal nachträglich gebilligt. Zwei bis drei Stunden ist O. imstande, seines Versprechens eingedenk zu sein.

Die die Herrschsucht begleitende Neigung zur Beweglichlichkeit wurde pädagogisch zu verwerten gesucht.

Die Ausübung verschiedener Schulämter befriedigte den O. sehr. Oft genug kam es indes vor, daß ihm das Ablöschen der Tafel nicht paßte.

Wird seinen Wünschen nicht willfahrt, so zeigt O. der Lehrerin seine Unzufriedenheit in der unzweideutigsten Weise. Häufig auch wird ihr unvermittelt Tort über Tort angetan. O. sieht absichtlich aus dem Fenster, klappt den Deckel des Tintenfasses auf und zu, stützt sich auf die Ellenbogen, gähnt. Das tut er mit der Miene lauernder Freude und mit halbverschämten Grimassen. Oefter drohte er mir mit Ausgeschultwerden und mit Mitteilung an die Großmutter. Sehe ich über alles Kränkenwollen und Gekränktwerden hinweg, nicke ihm ermutigend zu und gebe ihm gute Worte, dann erfolgt meist ein gewaltsames Sichlosreißen von dem Spiel mit bösen Mächten. Verlegen, rot werdend, gibt O. sich einen Ruck, ist wieder ganz Auge und Ohr und voll guten Willens.

In Augenblicken des Sieges über sich selbst ist O. fähig, Versuchungen von sich abzuwehren. „Du fangst schon wieder an," hält er einem ihn während des Unterrichts anlachenden Knaben entgegen. Oefter legte er unaufgefordert das Versprechen ab: „Ich will heute ganz artig sein."

Plötzlich entfliehen die guten Geister, und O. ist wieder wie von Polypenarmen von seinen bösen Instinkten umklammert.

Seine Großmutter hat die Erfahrung gemacht, daß O. täglich erst tüchtig „durchgearbeitet" werden müsse, um artig zu sein. Sie riet mir das Verfahren des Durcharbeitens dringend an. Mit meiner Entgegnung, O. müsse doch auch eine andere Sprache, als die des Stockes kennen lernen, und daß Schläge eine sehr schwere Strafform seien, war sie nicht einverstanden.

Manchmal schien mir die Anwendung des Stockes nicht umgangen werden zu können. Es kam mir doch oft so vor, als beute O. die mildere Erziehungsform aus.

Eine Drohung mit körperlicher Strafe führte ihn meist schon auf das rechte Maß zurück.

Sehr empfindlich litt O. unter meiner Nichtbeachtung. Dann war er ganz klein.

Er umschlich unermüdlich meinen Platz, um durch irgend ein Wort, eine Mitteilung die zwischen uns gelösten Beziehungen wieder anzuknüpfen. Er schien glücklich, wenn ihm das gelungen war.

Eine Pflichtversäumnis gesteht O. ein. Es geschieht stumm, zögernd, verlegen. Meist wird die Schuld auf andere geschoben. Damit hat er in bezug auf die häusliche Aufgabe im Lesen nicht Unrecht. Er bedarf beim Ueben im Lesen der Unterstützung, die ihm nur selten zuteil wird. Hat sich seine Großmutter einmal seiner im Lesen angenommen, so wird das freudig berichtet: „Mutta lest mit mir." Trotzdem er im Lesen allein zu keinem befriedigenden Resultate kommen kann, versucht er es immer wieder, klappt aber schließlich entmutigt das Buch zu. Wenn O. sich trotz der zu Hause herrschenden Unbehaglichkeit von selbst zum Schreiben an den Tisch setzt, so bewegt ihn nicht ausschließlich die sichre Kontrolle der Großmutter dazu. Sie spart nicht mit Schlägen, wenn die Schreibseite schlecht oder gar nicht angefertigt ist. Es ist auch Freude und Pflichtgefühl im Spiel. Eine gute saubere Abschrift zeigt er mir mit Stolz, und mit Genugtuung berichtet er vor Beginn des Unterrichts, seine Schularbeiten gemacht zu haben.

Nach den Versicherungen der Großmutter nascht der Knabe nicht. Das Stehlen lehrt sie ihn gleichfalls verabscheuen. Sehr aufgeregt schilderte O. einmal einen von ihm beobachteten Diebstahl. „Ikke stehle nich", damit schloß er seinen Bericht.

O. faßte gute Vorsätze. Er richtet sich auch kürzere oder längere Zeit nach ihnen. Dann werden sie vergessen oder absichtlich zertreten. In allen Ecken lauern Konflikte, am dichtesten in seiner eignen Brust. Sein Wesen ist die Verkörperung des Konflikts.

II.

W. F. wurde am 23. 2. 1892 in Berlin geboren. Sein Vater, der aus Westpreußen stammt, wo er das Schmiedehandwerk betrieb, ist jetzt Arbeiter in einem größeren Berliner Betriebe. Er ist ein gesunder, nüchterner, ruhiger Mann, der gern für sich ist. Seine gesunde, heitere Frau sorgt in umsichtiger Weise für das Wohl ihrer Angehörigen. Sie hält auf peinliche Ordnung und Sauberkeit im Haushalt.

Der Knabe sieht dem Vater ähnlich. Er war nach der Aussage der Mutter in den ersten Monaten seines Lebens ein normales Kind. Eine Photographie aus seiner jüngsten Kindheit scheint die Aussage zu bestätigen. Die Eltern führen die geistige Schwäche des Knaben weniger auf einen schweren Anfall von Gehirnkrämpfen als auf Vererbung zurück. Doch handelt es sich kaum, wie die Eltern annehmen, um erbliche Beeinflussung durch den Großvater, vielleicht aber durch die Großmutter väterlicherseits. Der Großvater väterlicherseits starb im Alter von 45 Jahren am Delirium. Er war nicht nur der Trunksucht, sondern auch der Unsittlichkeit ergeben. In den ersten Jahren seiner Ehe war er indes ein ordentlicher Mann. Bei seinem Tode zählte sein Sohn, der Vater unseres Knaben, 11 Jahre. In der Familie herrscht die Ansicht, er sei dem Alkohol verfallen, weil er sich die Verwahrlosung seines Hauswesens so sehr „zu Herzen genommen“ habe. Die Frau kümmerte sich nicht um die Führung der Wirtschaft, die eine Schmiede und landwirtschaftlichen Betrieb umfaßte. Sie saß völlig apathisch da. Danach macht sie einen nichtnormalen Eindruck. Wenn bei F. eine Vererbung stattgefunden hat, so liegt die Annahme nahe, daß sie von der Großmutter herrühre.

Die Geschwister des F. sind der um ein Jahr ältere Bruder, dessen Zwillingsbruder früh starb, und eine siebenjährige Schwester. Eine ältere Schwester, die jetzt neun Jahre wäre, starb sehr früh. Bruder und Schwester sind leicht erregbar. Ihre Intelligenz ist nicht getrübt.

Die Geburt des F. vollzog sich normal. Während der Zeit vor der Geburt war die Mutter gesund und von keinerlei Sorgen beunruhigt. F. war ein zartes Kind, das die Mutter fünf Monate lang selbst stillte. Der Nahrung einer fremden Frau wider-

setzte sich der Knabe. Die Erregung, in die er durch den Versuch, ihm andere Muttermilch zuzuführen, versetzt wurde, verstärkte wahrscheinlich einen Krampfanfall, der fast unmittelbar darauf eintrat und 24 Stunden währte. Der befragte Arzt zweifelte daran, daß das Kind den schweren Anfall überstehen werde. Als es wieder zu sich kam, bemerkte die Mutter den Durchbruch des ersten Zahnes. Von dieser Zeit an entwickelte sich der Knabe sowohl geistig als körperlich sehr langsam. Er wurde auffallend still und teilnahmlos. Früh zeigten sich rachitische Erscheinungen, deren Spuren noch heute am Schädel bemerkbar sind. Die Beine, die dünn und schwach waren, vermochten den Rumpf nicht zu tragen. Darum begann F. erst spät, im Alter von drei Jahren, zu gehen. Auch eine Erkrankung der Lungen trat ein, deren Heilung einige Jahre später ärztlich festgestellt wurde. In früher Jugend litt F. an Geschwüren auf der Kopfhaut, wovon erbsengroße kahle Stellen am Kopfe herrühren. Im Alter von vier Jahren hatte er die Masern. Die Sprache stellte sich erst nach vollendetem vierten Lebensjahre ein und war sehr undeutlich. Die Undeutlichkeit der Sprache wird ärztlicherseits noch bei dem neunjährigen Knaben festgestellt. Inzwischen hat die Sprache an Deutlichkeit gewonnen, sie wird aber wohl den Charakter des leicht Verwischten behalten.

F. ist jetzt gesunder als in seiner Kindheit. Der Schlaf ist tief, die Eßlust rege. Er wiegt 75 Pfund. Die Nahrung ist eine gemischte und ziemlich abwechslungsreiche. Gemüse fehlt nie auf dem Tische. Fleisch wird den Kindern nur in geringen Mengen verabreicht. Die Mutter hat natürliches Verständnis für zweckmäßige Kinderernährung und macht es mit Hilfe ihrer ökonomischen Geldeinteilung möglich, den Kindern täglich ziemlich reichlich Milch und in der obstreichen Zeit viel Obst zu verabreichen.

Der Wochenverdienst des Vaters schwankt zwischen 30 bis 34 Mk. Durch das Vermieten eines Zimmers und durch Gelegenheitsarbeiten der Mutter erhöhen sich die monatlichen Einnahmen um etwa 20 Mk. Die schulpflichtigen Kinder werden nicht zum Erwerben herangezogen.

F. hat eine schlanke, zierliche Gestalt und mißt 1,45 m. Die Bewegungen sind nicht ganz frei. Der Ausdruck des regelmäßigen Gesichtes ist ein freundlich-kindlicher, wenn die

Schatten der Blödigkeit, des Unmutes, krankhafter Heiterkeit ihn nicht trüben. Angenehm berührt die Sauberkeit, die der Knabe an sich beobachtet.

Der Kopfumfang beträgt 54,2 cm. Die vorderen Zähne sind rachitisch, die hinteren kariös. Der Gaumen ist hoch, der Unterkiefer schmal. Die Pupillen sind gleich weit, mittelweit und ziehen sich auf Lichteinfall und Einstellung in die Nähe prompt zusammen. Die Augenbewegungen sind frei. Das Verhältnis der Kopfknochen- und Schalleitung ist normal. Das Uhrticken ist links in der Entfernung von 1,25 m, rechts in der von 1 m wahrnehmbar. Flüstersprache vernimmt F. links bei einer Entfernung von 3 m gut, rechts bei einer solchen von $2^1/_2$ m. Der Geruch ist beiderseits normal. Die Hautempfindung für leise Berührung und Schmerzgefühl ist intakt. Die Muskelkraft ist ganz gut entwickelt. In der Minute sind 100 Pulse fühlbar. Reflexbewegungen äußern sich normal. Das Stehen mit geschlossenen Augen geschieht ohne Schwanken, auch unterbleibt ein Zittern der Augenlider. Das primäre Gedächtnis reicht bis zur Wiedergabe fünfstelliger Zahlen aus, bei sechsstelligen versagt es. Die ausgestreckten Hände zeigen kein Zittern. Die Mandeln sind etwas geschwollen. Die vorderen Gaumenbögen sind leicht gerötet. Es sind keine erheblichen Drüsenanschwellungen bemerkbar.

Die spät eingetretene und unvollkommene Fähigkeit, die Sprache nachzuahmen, und die geringe Anteilnahme an der Außenwelt hemmten die geistige Entwicklung des Knaben in hohem Grade.

Unfähig, dem Schulunterricht zu folgen, erfuhren die überaus schwachen schlummernden Geisteskräfte keine wirkliche Erweckung. Unwissend und stumpf wurde der Knabe dem Nebenunterricht zugeführt, auf den die Eltern ihre ganze Hoffnung in bezug auf die Förderung des Knaben setzten.

Lange schien es, als wäre der Knabe aus der ihm zum Bedürfnis gewordnen geistigen Trägheit nicht mehr aufzurütteln.

Die wachsende Unzufriedenheit der Eltern mit seinen geistigen Leistungen, die Strenge im Elternhause, erweckten ein Mißtrauen gegen die eigne Kraft. Es bemächtigte sich des Knaben eine Zaghaftigkeit, die seinem Wesen im Guten und Bösen ein eignes Gepräge leicht und selbst im Affekt

nicht ganz zurücktritt. Erst spät trat ein gewisses Streben ein, schwach, doch wachsend, das die Zaghaftigkeit in dem Maße vermindert, in dem das Streben durch den Erfolg an Mut gewinnt.

Nach zweijährigem Besuche der untersten Klasse einer Berliner Gemeindeschule, die damals ein sechsklassiges System bildet, trat F. im Alter von neun Jahren in die einklassige Nebenklasse ein, die er noch besucht.

Er kannte die großen Druckbuchstaben und las mechanisch und unsicher Sätze und kurze Geschichtchen. Er addierte und subtrahierte bis sechs. Die Schrift war nachlässig.

F. machte einen schüchternen Eindruck.

Nach $4^1/_2$ jährigem Besuche der Nebenklasse sind die Leistungen in den verschiedenen Fächern unter gewisser Berücksichtigung der Eigenart des Knaben folgende:

F. liest mit Verständnis kurze zusammenhängende, ihm unbekannte Lesestücke, die nach Form und Inhalt seiner Auffassung entsprechen. Zum verständnisvollen Lesen längerer Geschichten, wie „der Spatzenmichel“, „der Großvater und der Enkel“, „der Wettlauf des Hasen mit dem Swinegel“ gelangt F. durch längere Uebung nach eingehender Durchnahme des Stoffes.

Neben der Gliederung und Erläuterung tragen dramatische Darstellungen der Vorgänge durch die Kinder sehr zum Erfassen der Handlung bei. Gehörte F. selbst zu den Darstellern, so war er anfangs zu sehr verblüfft. Er kam nicht zu dem Gefühl wirklichen Erlebens. Der Verlust war größer als der Gewinn. Als Zuschauer dagegen wurden ihm die erdichteten Ereignisse und ihr Zusammenhang schnell klar.

Das Reproduzieren geschieht nach häufigen Wiederholungen endlich auch ohne Hilfe.

Grammatisch unterscheidet F. die Ding-, Eigenschafts- und Tätigkeitswörter in einfachen Formen.

F. ist imstande, Sätze mit „ist“, „sind“, „hat“, „haben“ usw. zu bilden und niederzuschreiben. Solche Sätze gelingen nicht übel, leiden aber neben mancher drolligen Bildung an Einförmigkeit.

Kürzlich las ich ihm die Fabel vom Wolf und dem Schlächter vor. Er gab sie folgendermaßen wieder: „Ein Wolf ging zu einem Schlächter und aß Schinken und Wurst

und er lief fort und der Schlächter machte ihn tot." Die Hauptmomente schienen erfaßt: Der Wolf ißt Schinken und Wurst, und der Wolf wird getötet.

Doch gewann ich den Eindruck, daß das Festhalten der beiden Momente, die aus irgend welchen Gründen eindrucksvoll wirkten, auf Zufälligkeit beruhe. Sie schienen einzeln, nicht in logischem Zusammenhange erfaßt zu sein.

Es fehlten die feineren Zusammenhänge nach Grund und Ursache der Vorgänge, wie aus der Beantwortung oder Nichtbeantwortung von Fragen über den genannten Stoff unzweideutig hervorging. Erfunden ist: Er lief fort. Der den Tatsachen widersprechende Vorgang wird anscheinend ohne Ueberlegung genannt. Bei anderen Gelegenheiten beobachtete ich, daß der Knabe Behauptungen aussprach, die er nicht glaubte, um sich im Gefühl der Hilflosigkeit aus der peinlichen Lage des Nichtwissens zu befreien.

Seine Psyche scheiterte an der Aufgabe, schnell und selbständig Vorstellungen zu bilden, Schlüsse zu ziehen, neue Vorstellungen zu gewinnen.

Bei dem mehr selbständigen geistigen Operierensollen spielt die Ablenkung eine unbedeutende Rolle. Selbst das Entgegenbringen der größten Aufmerksamkeit könnte die schwachen Geisteskräfte nicht umwandeln. Beim Denken unter Anleitung, Führung fällt die Ablenkung ins Gewicht. Sie ist zum Teil eine Flucht vor geistiger Anstrengung. Mit Gefühlen der Erleichterung, des Behagens scheint er dem Spiel der Sonnenflecke zu folgen, an den grünen Blättern zu haften. Der Blick ist nicht immer leer.

Der Inhalt einer von ihm selbst vorgelesenen, ihm gleichfalls bis dahin unbekannten Erzählung einfachster Art gab F. richtig wieder: „Es war ein Lämmchen. Das wurde geschoren. Da fror es. Dann schien die Sonne. Da war ihm warm." Beschreibungen von Gegenständen und Tieren, Vergleiche bekannter Dinge gelingen F. nach öfteren Wiederholungen nicht übel. Auch hatte er die Vorgänge bei der Umwandlung des Wassers in Wasserdampf, des Wasserdampfes in Wasser verstanden und behalten.

Ein unvorbereitetes Diktat möge hier Platz finden: Die Bäume sind grün. Die Häuser haben Dächer. Der Hund l e u f t schnell. Das M ä c h e n näht. Der Knabe t u r n.

Die Unterweisungen in der Rechtschreibung können nur im kleinsten Maße auf Folgerungen aufgebaut werden; sie muß durch Ohr, Mund, Auge erstrebt werden.

Eine selbständige Niederschrift der Geschichte vom Großvater und dem Enkel hatte folgendes Aussehen: Es war eine Famiel da war ein Sohn. Der Großvater mußte in einer Ecke sitzen. was übrich bliebt mußte er essen. Der Vater und die Mutter und das Kind setzten sich. Da geht der Vater bei sein Sohn und sagte was machst du da ich schnitze Holz für dir wenn du alt wirst. dann auch in der Ecke sitzen. Da sagte der Vater wir müssen uns schämen das wir den Großvater schlecht behantel Da gingen nach dem Großvater und holten an den Tisch.

Größere Stoffganze, wie die Reisen von Josefs Brüdern, Robinson werden erst nach langer Zeit geistiges Eigentum und bedürfen, um nicht verloren zu gehen, einer häufigen Wiederholung.

Die Beschreibung eines Spazierganges hatte diese Prägung: Ich habe einen Gefangenen gesehen. Ich habe einen Aufseher gesehen. Ich einen Soldaten gesehen. Ich habe einen Lehrterbahnhof gesehen. Ich habe einen Zug gesehen. Der Gefangene einen braunen Rock angehabt."

Die neue Erscheinung Gefangener hatte einen tieferen Eindruck hinterlassen als die Gärten des Gefängnisviertels in der Invalidenstraße, denen unsere Beobachtungen galten.

Im Rechnen haben jahrelange Uebungen folgendes Ergebnis gezeitigt: F. rechnet selbständig bis 10 in den vier Spezies. Bei den Additions- und Subtraktionsaufgaben scheint das Mechanisieren in größerem Maße zu erfolgen als bei den Multiplikations- und Divisionsaufgaben. Die letzteren bedürfen häufiger Wiederholung, um Besitz zu bleiben. Nach längerer Zeit sind die Vorstellungen so verwischt, daß der erste konkrete Weg, der das Verständnis herbeiführte, neu begangen werden muß.

Den Uebergang des ersten Zehners hat F. sehr langsam begriffen. Er rechnet ohne Hilfsmittel: 9 +, 8 +, 7 +, 6 +, 11 —, 12 —, 13 —, 14 —. Es handelt sich beim Wegnehmen oder Hinzufügen um die Zahlen 2 bis 9.

Erst nach wochenlangen Uebungen konkreter Art gelang die erste freie Uebung: $9 + 3$, nämlich: $9 + 1 = 10 + 2 = 12$.

Lange Zeit kam F. ganz frei nur bis 9 + 1 = 10. Ich ließ ihn sich die 9 auf der Rechenmaschine denken, die 3 mit Kreide in der Form des Zahlenbildes auf den Tisch malen und die Ergänzung zur 10 durchstreichen. Endlich war auch das überflüssig.

Die Zahlen bis 100 werden richtig gelesen, geschrieben, gebildet.

Im Rechnen mit Geld hat F. durch die tägliche praktische Erfahrung des Einholens für die Mutter eine gewisse Uebung erreicht. Er weiß: 2 Mk. — 1,50 Mk. = 50 Pf., 4 Mk. — 25 Pf. = 3,75 Mk., 1 Mk. — 15 Pf. = 85 Pf., 1 Mk. — 65 Pf. = 35 Pf. F. schreibt große kräftige Ziffern.

Das Erkennen der Uhr ist unsicher. F. singt gern. Er erfaßt eine Melodie ziemlich schnell. Er trifft die Sekundenintervalle bis zum dritten Tone.

Das Zeichnen macht ihm erst seit kurzer Zeit Freude. Die letzte Arbeit, ein Kleiderbügel, war ganz charakteristisch.

Die Schrift zeigt gefällige Formen und läßt deutlich Haar- und Grundstrich unterscheiden. In Doppellinien ist sie gleichmäßig. In einfachen Linien, die seit einiger Zeit benutzt werden, läßt das Gleichmaß noch viel zu wünschen übrig. Er beobachtet Sauberkeit in den Heften.

F. hat eine ziemlich geschickte Hand. Er näht und strickt. Er hat sich einen Murmelbeutel genäht und einen Seiflappen gestrickt. Einen Knopf näht er gut an.

In dem Stadtviertel der elterlichen Wohnung findet F. sich zurecht. Er kann die Straßennamen lesen. In ihm unbekannte Gegenden wagt er sich nicht allein. Er würde sich kaum orientieren können, auch nicht wagen, einen Menschen nach Weg und Richtung zu fragen.

F. ist leicht unzufrieden mit den Anordnungen der Lehrerin. Ein Murren, unzufriedene Blicke, trotzige Bewegungen kommen verkümmert zum Ausdruck. Selbst im Zorn, der ihm gewissen Mut gibt, zeigt sich Befangenheit. Der Zorn kommt infolge von Schelte oder Strafe, die nicht immer umgangen werden können, zum Ausbruch. Die Ungezogenheit der Mitschüler belustigen F. aufs höchste. Halblaut wiederholt er sie, während er im Kampfe mit heimlich triumphierender Freude und Verschämtheit nach mir schielt, die Wirkung der Vorgänge auf mich prüfend, auch die seines

eignen Verhaltens. Selbst wenn die Heiterkeit, wie es oft geschieht, einen hohen Grad erreicht, prägt sich in der Haltung, im Gesichtsausdruck eine gewisse Scheu aus. Seit längerer Zeit findet oft ein sichtliches Ankämpfen gegen den Lachreiz statt. Oft lacht F. über nichts. Es genügt, den Knaben anzusehen, um ihn zu mehr oder weniger andauerndem Lachen zu bringen.

Seinen Mitschülern gegenüber wagt F. viel weniger Opposition. Er gerät selten in einen Gegensatz zu ihnen. Er ist wohlgelitten, weil er keine eigene Meinung vertritt, niemandem seinen Willen aufzwingt. Die größte Beleidigung fügt ihm ein Mitschüler durch höhnisches Grinsen nach erlittener Strafe zu. Dann sieht er den Beleidiger böse an, will sich das nicht „gefallen lassen", ruft indes zur Ahndung der unerhörten Beleidigung meine Hilfe an. Andere Beleidigungen nimmt F. ziemlich gelassen hin, vergißt sie auch schnell. Er sucht keinen Zwist, wagt nur in liebenswürdiger Weise Neckereien und zeigt nur verhaltene Schadenfreude. Sein Recht fordert er erst seit ganz kurzer Zeit. Er tut es mit Ruhe und Bestimmtheit. Mit den Worten: „Das ist mein Platz", weist er einen anderen Knaben von seinem Platze. In den kleinen Pausen wird den Kindern gestattet, sich frei zu bewegen. Stillvergnügt ißt er in der Pause seine Stulle, während er den andern zusieht, zuhört. Er selbst erzählt spontan nichts. Was er von selbst sagt, sind belanglose Bemerkungen. Er beteiligt sich am Spiel, wenn er von den Kameraden dazu aufgefordert wird. Er macht keine Vorschläge für dieses oder jenes Spiel. Er füllt den ihm im Spiel angewiesenen Posten aus. Er läuft und hüpft. Doch ist er nicht ganz dabei. Auch durch Spiel und Vergnügtsein schimmert etwas Halbes.

Allem Handeln zieht F. ein Sichselbstüberlassensein vor, eine Neigung, der die häuslichen Verhältnisse Vorschub leisten. Der Vater kommt erst am Abend nach Hause. Die Kinder, die um neun Uhr zu Bett gehen, haben nicht viel von ihm. Die Mutter ist den Tag über sehr beschäftigt. Die Schwester ist viel bei einer kleinen Freundin. Der Bruder sucht interessantere Gesellschaft. Stundenlang unterhält F. sich zu Hause mit demselben Spiel, das von einer Phantasie der Erfahrung geleitet wird. Meist sind es die Ereignisse des Schullebens, die im Spiel reflektieren.

Zu allem, was er tut, braucht er viel Zeit, zum Ankleiden, zu Kommissionen, zur Anfertigung der Schularbeiten. Er verschanzt sich förmlich hinter den letzteren. Zum Kopieren weniger Sätze, die eine doppellinige Heftseite füllen, braucht er oft zwei Stunden. Trotzdem trägt die Abschrift manchmal den Stempel der Nachlässigkeit. Er verliert sich in eintönige Träumereien, noch wahrscheinlicher in Gedankenlosigkeit. Er kommt nicht darauf, durch schnelleres Arbeiten früher die Freiheit zu erlangen, weil er sie zu wenig zu würdigen weiß. Nichts reizt seine Neugier, sein Interesse. Ein Spaziergang mit dem Bruder ist für beide Knaben eine Qual. Den älteren Bruder interessiert alles, er will den jüngeren belehren, er will sich mit ihm unterhalten. Es ist vergeblich.

Wenn F. sich ohne Aufforderung sogleich nach dem Mittagsmahl an seinen Arbeitstisch begibt, um die Schularbeiten zu machen, so kann ihm Pflichtgefühl nicht abgesprochen werden. Es ist wahrscheinlich mit Furcht, Gewohnheit und der verlockenden Aussicht auf Ungestörtheit verbunden. Vor Beendigung der Schularbeiten verläßt er seinen Platz nicht. Auch in der Schule ist Pflichtgefühl bei ihm zu beobachten. Selbst Verantwortlichkeitsgefühl äußert er als Führer beim Turnen und auf instruktiven Spaziergängen, ein Posten, zu dem er nach dem Abgange älterer Knaben aufrückte. Seine Würde erhebt und beschämt ihn zugleich. Sowohl beim Turnen wie bei einem Spaziergange sucht er Fühlung mit meinem Willen. Während er sich aber beim Turnen darauf beschränken muß, auf sich zu achten, achtet er bei Spaziergängen auch auf die anderen. Er bleibt stehen, überblickt sie und veranlaßt ohne viele Worte eine Erneuerung der Ordnung. Die Besuche der Lehrerin im Elternhause werden von dem Knaben als Auszeichnung empfunden, und wirken dadurch günstig auf ihn. Die Zufriedenheit der Lehrerin macht ihn stolz und froh. Nur zu leicht wird das Frohgefühl wieder kindisch, verlegen, gezwungen. Natürlich äußert sich das Mitgefühl. Das Mienenspiel ist ein schwaches, doch sprechendes, und wird öfter von Naturlauten, wie „hu“, begleitet.

Mit den Eltern verbindet ihn ein dumpf empfundenes Gefühl der Zusammengehörigkeit, das sich mit dem ebenfalls unklaren Gefühl des Respekts mischt. Die Versuche, durch den Religionsunterricht einer tieferen Einsicht in die Liebe der

Eltern Raum zu schaffen und zur Gegenliebe anzuregen, sind nicht erfolglos. Das Verhalten gegen die Eltern ist meist von Scheu befangen, die ein naives Sichgeben nicht aufkommen läßt. Anfälle von Trotz zeigten sich immer seltener. Zur Mutter findet eine größere Hinneigung statt. Auch die Geschwister gehen mehr nebeneinander her als miteinander.

Das religiöse Gefühl folgt in glücklichen Augenblicken willig dem Betrachten eines Wunders der Schöpfung. Von selbst widmet die Psyche den Erscheinungen in der Natur nur selten oberflächliche Beachtung. Darum kommt dem Knaben nichts rätselvoll vor, nichts drängt ihn zu Fragen.

Für Gut und Böse hat F. Gefühl. Er verabscheut die Handlungsweise von Josefs Brüdern, verachtet einen Dieb, tadelt den Ungehorsam eines Mitschülers. Abgesehen von seinem Lachen, soweit es krankhafter Natur ist, schützt seine Eigenart ihn vor Konflikten. Sie sind selten und gewöhnlich leicht. Das Gute wird zur Gewohnheit, das Böse übt wenig Reiz aus. Die Neigung zu dem krankhaften, sinnlosen, andauernden Lachen wird zu ihrer Bekämpfung unter den Willen gestellt. Der Erfolg ist ein günstiger.

Die Erinnerung an ein begangenes Unrecht erweckt ein peinliches Gefühl in ihm. Vor einem Jahre entwendete er seiner Mutter zweimal innerhalb kurzer Zeit mit großer Schlauheit einige Groschen aus dem Portemonnaie. Seitdem nicht mehr, obgleich es an Gelegenheit dazu nicht fehlte. Der Grad des Ueberzeugtseins von dem begangenen Unrecht und die Tiefe des Schuldbewußtseins entzogen sich meiner Beobachtung. Fremden würde er kaum etwas entwenden, wobei die Zaghaftigkeit nicht ohne Anteil wäre.

F. vermag vom Wollen des Guten erfüllt zu sein. Das Vorhaben, gut zu sein, vollzieht sich unter körperlicher Straffung. Sie erfolgt seit längerer Zeit auf einen leichten Blick. F. hat die entschiedene Absicht, Straßenkehrer zu werden.

Es seien mir noch einige Schlußbemerkungen gestattet.

Eine gutartige Natur steht hier einer beständig zwischen Gut und Böse sich hin- und herbewegenden gegenüber.

Es drängt sich die Frage nach dem tatsächlichen Ver-

hältnis der gutartigen und der problematischen Naturen Schwachsinniger auf.

Oder sollten die finanziellen Aufwendungen, die unterrichtlich erziehlichen Mühen zur Hälfte vielleicht für künftige Gewaltmenschen und Brandstifter getan sein?

In Wirklichkeit ist die weit überwiegende Zahl der Schwachsinnigen erziehlicher Einwirkung zugänglich.

Ich wählte den O. nicht wegen, sondern trotz seiner Bosheit.

Er ist nach andern Seiten hin, z. B. nach der sprachlich-intellektuellen, ein guter Repräsentant des mittleren Schwachsinnes. Mit dem Umstande, daß die Mehrzahl der schwachsinnigen Kinder sich erziehen läßt, hängt gewiß auch die Tatsache zusammen, daß die Mehrzahl erwerbsfähig wird.

Nach Weygandt verlassen $^7/_8$ aller Hilfsschüler Deutschlands die Schule erwerbsfähig.

Erwerbsfähig ist allerdings dahin zu verstehen, daß die schulentlassenen Schwachsinnigen der Fürsorge bedürfen. Je länger sie ihnen zuteil wird, desto besser ist es.

In Berlin wird den schulentlassenen Schwachsinnigen Fürsorge zuteil durch ihre früheren Lehrer und durch Menschenfreunde. Aus der Fürsorge für die schulpflichtigen Schwachsinnigen entwickelte sich die Fürsorge für die schulentlassenen. Die vielgestaltige Fürsorgearbeit, die beide Gruppen umfaßt, die schulpflichtigen und die schulentlassenen Kinder, hat eine gute Organisation in dem „Verein zur Erziehung und Fürsorge schwachsinniger (geistig zurückgebliebener) Kinder“ gefunden. Es ist ein eingetragener Verein. Er wurde im März 1903 gegründet. Der Vorsitzende ist der Stadt- und Kreisschulinspektor Dr. P. v. Gizycki. Dieser die Schulbildung der Schwachsinnigen in notwendiger Weise ergänzende Verein verdiente ein ganz allgemeines Interesse. Er pflegt eine sozial-ökonomische Arbeit vorbeugender Natur. Der Verein ist in mehrere Arbeitsgruppen geteilt und unterhält eine Bibliothek. Er ist bei den Verbandstagen der Hilfsschulen Deutschlands stets vertreten. Der letzte Verbandstag fand im April 1905 in Bremen statt.

Im Mittelpunkt der Fürsorgetätigkeit für die Schulentlassenen steht eine Stellenvermittlung. Neuerdings strebt der Verein die Gründung eines Heimes an, das den Schwachsinnigen eine Stätte des Lernens, der Erholung und des Schutzes sein soll.

Für einen Teil der schulpflichtigen Schwachsinnigen besteht seit kurzem ein idealer Kinderhort im Freien. Die Kinder betätigen sich in Gartenarbeit. Ihr Körper gesundet, das Gemüt wird der Natur zugeführt. Dieser Kinderhort verdankt seine Erstehung in erster Linie der Unermüdlichkeit der Herren Schwermer und Scheibe. Er befindet sich Gleimstraße, Eingang Sonnenburgerstraße.

Zur Sicherung der Erwerbsfähigkeit Schwachsinniger richtete die Stadt Berlin Ostern 1906 eine Fortbildungsschule ein.

Gleichzeitig fand eine Vermehrung der Hilfsklassen und eine Gliederung der noch nicht gegliederten Klassen statt. Im Winter 1905 bestanden 105 Hilfsklassen mit 1557 Kindern. 10 Klassen waren noch einklassig, eine große Anzahl sechsklassig. Inzwischen ist die Zahl auf 125 gestiegen. Um wieviel die Zahl der Lehrkräfte gewachsen ist, konnte ich nicht erfahren.

Die ersten Nebenklassen richtete die Stadt Berlin im Herbst 1898 ein. Es waren 22 Klassen mit 276 Kindern. Das Berliner Hilfsschulwesen setzte verhältnismäßig spät ein. Dadurch kommen ihm die Erfahrungen andrer Städte, z. B. Leipzigs und Frankfurts zugute.

Erst im 19. Jahrhundert wurde die Idiotenfürsorge eine geregelte.

In den früheren Jahrhunderten ließ man die Idioten verwahrlosen.

Frankreich hat frühzeitig für die Erforschung und Pflege von Schwachsinnigen gesorgt. In der 1716 für Bettler gegründeten Anstalt in Bicêtre fanden 23 schwachsinnige Kinder Aufnahme. 1828 gründete der Taubstummenlehrer Guggenmoos eine Erziehungsanstalt für Kretinen in Salzburg. Aehnliche Anstalten gründeten einige Jahre früher Dr. Iphofen, im Jahre 1836 Kern in Eisenach. Kern studierte später noch Medizin. Gleich ihm die Lehrer Kind und Heyer. Gleichfalls im Jahre 1836 eröffnete Dr. Guggenbühl auf dem Abendberge bei Interlaken eine Anstalt. Im Jahre 1842 gründete ein Arzt Hansen eine Anstalt in Schleswig, 1845 Lehrer Sägert in Berlin.

Es wären noch andere vereinzelte Anstalten zu nennen.

Von etwa 1850 an nahm die Gründung von Anstalten bedeutend zu, besonders in der letzten Zeit.

In Deutschland bestehen jetzt nach Angaben von Ziehen allein 700 Hilfsklassen mit 15000 Kindern. Bis zum Jahre 1891 flossen die Mittel für die Idiotenpflege hauptsächlich von privater, besonders geistlicher Seite, von behördlicher in Form von Unterstützungen an Anstalten. Seit dem Bestehen des Gesetzes vom 11. 7. 1891 greifen Staat und Städte in die Idiotenpflege ein. Wildermuth wünscht eine Verstaatlichung derselben, damit sie allgemeiner und vollkommener werde.

In bezug auf die Einteilung des Schwachsinns ist Weygandt für eine Gruppierung nach natürlichen Familien. Das geschieht unter Zusammenfassung ätiologischer Faktoren, physiologischer und psychischer Merkmale und klinischer Verlaufsformen.

Wildermuth teilt den Schwachsinn nach den Stufen des Kindesalters ein, Bourneville nach anatomisch-pathologischen Gesichtspunkten. Esquirol ist der erste, der den angeborenen vom später erworbenen Schwachsinn unterscheidet.

Trüper und andere halten den Alkohol für die Hauptursache des Schwachsinns. Es ist mir an dieser Stelle nicht möglich, näher auf diese Frage einzugehen. Es seien mir nur wenige hierhergehörende Daten gestattet:

In Berlin kommt eine Schankkonzession auf 129 Einwohner. Im Jahre 1895 wurden in Deutschland (Wg.) 2775 Millionen für Bier, Branntwein und Wein ausgegeben — 3060 Millionen für Mehl, Getreide, Kartoffeln.

Es bedarf kaum der Erwähnung, daß alle sozialen und hygienischen Bestrebungen an der Verminderung des Schwachsinns mitarbeiten.

Sitzungsberichte.

Psychologische Gesellschaft zu Berlin.

Sitzung vom Donnerstag, den 5. Oktober 1905.
Beginn 8¼ Uhr.

Vorsitzender: Herr Baerwald.
Schriftführer: Herr Westmann.

Ausgetreten sind die Herren Dr. Steingießer, Prof. Schmidt, Prof. Fleischer, Oberleutnant Möller, Dr. Wielandt, Fritz Mauthner. Als Mitglieder aufgenommen sind die Herren Dr. Holst und Prof. von den Steinen.

Herr Moll spricht über das Thema:

„Was hat uns der Hypnotismus gelehrt?“

Etwa 25 Jahre sind es her, daß der Hypnotismus in Deutschland durch Hansen bekannt wurde. Aber trotz alles Aufsehens, das er damals erregte, wäre von ihm nicht viel mehr als eine historische Reminiszenz übrig geblieben, wenn er nicht von anderer Seite wissenschaftlich eingeführt worden wäre. Es geschah dies durch die Nanziger Forscher. Ihnen gelang es, den Hypnotismus organisch mit der Wissenschaft zu verknüpfen, indem sie den Kernpunkt der Hypnose in der Suggestion erkannten, und auf diese Weise die psychologische Auffassung des Hypnotismus im Gegensatz zur früheren physiologischen begründeten. Die Lehre von der Bedeutung der hypnotischen Suggestion hat zahlreiche Wissensgebiete neu beleuchtet und gefördert. Bei der therapeutischen Benutzung der hypnotischen Suggestion erkannte man sehr bald die Wichtigkeit der Wachsuggestion und die andrer psychischer Einflüsse. Es entwickelte sich aus dem Hypnotismus die moderne Psychotherapie. Zu ihr gehört z. B. besonders die von Rosenbach, Dubois und andern ausgebildete Belehrungs- und Aufklärungstherapie. Desgleichen die Willenstherapie, die nicht nur eine Gymnastik der Muskeln, sondern auch eine solche der innern Willenstätigkeit anstrebt und dadurch Vorstellungen, Gefühle und Affekte zu therapeutischen Zwecken zu lenken sucht. Die Suggestion hat auch der medizinischen Forschung neue Wege gewiesen, indem sie bei der Prüfung von Arzneimitteln und andern Heilmitteln zeigte, daß man stets die Suggestivwirkung vermeiden müsse, wenn man den objektiven Wert eines Mittels, z. B. für den Schlaf, für den Appetit, feststellen will. Die Geschichte der Medizin ist ebenso beleuchtet worden, wie die Kurpfuscherei und die Medizin der Naturvölker. Abgesehen von der medi-

zinischen Bedeutung hat der Hypnotismus auch Licht geworfen auf manche Erscheinung der Kulturgeschichte, z. B. auf den Hexenglauben. Der Umgang der Hexen mit dem Teufel läßt sich heute durch autosuggestive Selbsttäuschungen erklären. Die Jurisprudenz ist gleichfalls durch den Hypnotismus bereichert worden. Die retroaktive Suggestion hat die Psychologie der Zeugenaussagen beleuchtet. Vieles, was jetzt unter dem Namen „Psychologie der Aussage" studiert wird, ist bereits vor etwa 20 Jahren von den Nanziger Forschern durch ihre Suggestionsstudien festgestellt worden. Es wäre auch recht wünschenswert, wenn die neueren Forscher gelegentlich einmal die früheren Arbeiten wenigstens zitierten. Natürlich ist die forensische Wissenschaft auch dadurch bereichert worden, daß man die Hypnose selbst als tatsächlichen Zustand nachwies, der z. B. bei einigen Sittilchkeitsverbrechen in Frage kam. Für die Psychologie hat der Hypnotismus gleichfalls Bedeutung gewonnen, und zwar zunächst als besonderes Erscheinungsgebiet, das ähnlich erforscht werden muß, wie der Traum. Einige Forscher, besonders Vogt, nehmen ferner an, daß das hypnotische Experiment eine allgemeine Bedeutung für die Analysierung psychischer Vorgänge habe. Die posthypnotische Suggestion hat uns weiter die außerordentlich komplizierte Tätigkeit gezeigt, die unterbewußt im Menschen verlaufen kann. Es hat weiter der Hypnotismus die Möglichkeit zu neuer Experimentalprüfung der Willensfreiheit gegeben, wobei man sich natürlich hüten muß, diese Experimente in ihrer Bedeutung zu überschätzen. Die gesteigerte Erinnerungsfähigkeit Hypnotisierter ist von Breuer und Freud zu psychologischen Theorien über die Hysterie benutzt worden. dann aber auch von Vogt zu Assoziationsstudien. Hirschlaff leugnet allerdings die Bedeutung des Hypnotismus in dieser Beziehung. Ganz besonders aber hat der Hypnotismus den Weg gezeigt, wie man psychologisch experimentieren muß, um den gefährlichen Einfluß der Suggestion zu vermeiden. Die unbedeutendsten Zeichen können zu einer wichtigen Fehlerquelle werden. In einem ähnlichen Fall ist z. B. Stumpf irregeführt worden, als er bei der Untersuchung eines Pferdes, „des klugen Hans", diese unbedeutenden Zeichen nicht ausschloß und dadurch sein verfehltes Gutachten über den klugen Hans unterschrieb, indem er eine Fortbildung des Pferdes durch eine Art Volksschulunterricht für möglich annahm. Auch bei den Experimenten über Fernwirkung, Hellsehen sind die Suggestivzeichen als wesentliche Fehlerquellen durch den Hypnotismus aufgedeckt worden, ebenso bei allerlei spiritistischen Erscheinungen. Auch hat er hier das Vorkommen der Trancezustände bei den Medien für möglich erwiesen, während früher die einen den Trancezustand als Schwindel, die andern als Geisterwirkung ansahen. Hypnose und Suggestion haben weiter die vielen Selbsttäuschungen bei der Annahme des tierischen Magnetismus und Heilmagnetismus gezeigt. Wenn der letztere überhaupt einen schweren Stoß erlitten hat, so geschah dies wesentlich durch das Studium des Hypnotismus.

In dieser und noch anderer Beziehung hat sich der Hypnotismus als bedeutungsvoll erwiesen. Wenn auch manche Hoffnung, die man an ihn knüpfte, nicht in Erfüllung gegangen ist, so hat er doch nach anderer Richtung außerordentlich befruchtend gewirkt, und nur der oberflächliche

Beobachter kann in dieser Beziehung die fundamentale Bedeutung des Hypnotismus übersehen.

An der Diskussion beteiligten sich die Herren Dr. Baerwald, Römhagen, Prof. Eulenburg, Dr. Munter. Herr Moll hatte das Schlußwort.

Schluß der Sitzung 10 Uhr.

Sitzung vom Donnerstag, den 19. Oktober 1905.
Beginn 8¼ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Westmann.

Als Mitglieder aufgenommen wurden die Herren Rechtsanwalt Abramczyk, Prof. Robert Kutner, Oberarzt Dr. Gallus, Medizinalpraktikant Eisenberg, Rektor Pagel, Pfarrer Stieglitz, Dr. Edel und Fräulein Kölling. Ausgetreten ist Herr Rechtsanwalt Börne.

Herr Dr. Kronthal spricht:

„Ueber den Seelenbegriff."

Die Vorstellung, nach der Seele Leistung des Nervensystems, speziell der Nervenzellen ist, kann nicht richtig sein, weil es Erkrankungen des Nervensystems ohne Seelenstörungen gibt, weil bei den meisten Seelenstörungen das Nervensystem nicht erkrankt ist, und weil wir Organismen, die gar kein Nervensystem haben, auch Seele zusprechen.

Man glaubte, durch Bewegung der Muskeln nach Reizung der grauen, Nervenzellen tragenden Hirnrinde den Beweis erbracht zu haben, daß in den Zellen das entstände, was die Muskeln bewege. Der Beweis ist hinfällig, denn die Zellen bewegen Fasern und nach Faserreizung irgendwo, auch in der Peripherie, treten eben Bewegungen auf. Man glaubte ferner, es gäbe Stoffe, wie Chloroform, Aether etc., welche speziell die Nervenzelle lähmen. Auch dieser Glaube ist falsch, denn Chloroform, Aether etc. lähmen alle lebenden Zellen.

Das Leben der Organismen spielt sich zwischen Reiz und Reflex ab. Alle Organismen bestehen aus einer oder mehreren Zellen. Das Nervensystem ist eine reizleitende Verbindungskonstruktion zwischen den Zellen des Organismus. Je mehr Nervensystem also ein Organismus hat, auf desto mehr Zellen wird jeder Reiz fortgeleitet, der den Organismus trifft, desto größer ist die Summe der Reflexe. Je mehr Nervensystem, desto mehr Psyche, lehrt alte Erfahrung. Psyche und Summe der Reflexe sind also stets in absolut gleicher Höhe vorhanden. Wir nennen Psyche die Summe der Reflexe.

Weil Psyche die Summe der Reflexe ist, hat alles Reagierende Seele. zeigt das Kind desto mehr von Seele, je mehr reizleitende Bahnen entwickelt sind, ist von der Seele nichts zu konstatieren, wenn der Organismus tot oder gelähmt ist. Die Kinder ähneln seelisch den Eltern, weil sie ihnen körperlich ähneln, d. h. weil die sie konstituierenden Zellen

ähnlich geordnet sind den Zellen der Eltern. Diese ähnliche Ordnung bedingt ähnliche Verbindung durch die Nervenbahnen, Aehnlichkeit also der Reflexe und ihrer Summe, der Seele. Die sogen. Zentren im Gehirn sind keine Orte, an denen seelische Leistungen entstehen, sondern Orte, an denen bestimmte Bahnen liegen. Deshalb werden nach Reizung dieser Orte bestimmte Muskeln bewegt. Ebensowenig wie die Nervenzelle etwas macht, was die Körperzellen bewegt, ebensowenig empfindet sie oder schläft sie für die anderen Zellen. Schlaf ist Ermüdung der Körperzellen; und wenn diese sich ausgeruht haben, reagieren sie wieder, wachen sie auf, ist das Individuum wieder wach. Jede Zelle reagiert, ermüdet, erholt sich wieder, weil jede Zelle ein Organismus ist. Das neutrale Nervensystem ist keine dirigierende Behörde, welche die den Zellenstaat konstituierenden Elementarorganismen kommandiert, für sie schläft, wacht und empfindet, sondern Gehirn wie Rückenmark und Nerven sind nichts weiter als eine Leitungskonstruktion, um Erregungen von einer Zelle auf viele zu übertragen. Das vielzellige Individuum mit Nervensystem ist keine schlechte Oligarchie unter der Herrschaft der Nervenzellen, sondern eine großartig organisierte Republik, in der jeder Bürger für sich lebt, durch sein Leben aber das der anderen Bürger beeinflußt, so daß auch sein Leben von dem der anderen beeinflußt wird.

Ist Psyche die Summe der Reflexe, so ist logischerweise Seelenkrankheit eine krankhaft veränderte Summe der Reflexe, d. h. der Mensch reagiert in von der Norm abweichender Art auf die Eindrücke der Außenwelt. Diese Definition trifft den Begriff der Geisteskrankheit vollständig. Die Definition von der Seele als Summe der Reflexe befriedigt also die Ansprüche des Naturforschers, indem sie restlos alle Sinneseindrücke erklärt, die mit dem Seelenbegriff verbunden werden. Aber die angeblichen drei Haupteigenschaften der Seele, das Denken, Wollen und Empfinden, können nicht unberücksichtigt bleiben.

Das Denken beruht auf Gedächtnis. Dieses ist aufzufassen als die Veränderung des Gewebes durch einen Reflex, welche eine gleichartige frühere Veränderung fortsetzt. Das Wollen im Sinne einer freien Willensbestimmung erkennt keine Wissenschaft an. Was Empfindung ist, wissen wir nicht und können wir niemals wissen, weil alle unsere Vorstellungen nur Urteile über Empfindungen sind. Ueber Empfindung zu spekulieren, ist Aufgabe der Metaphysik.

Je nach unseren Anschauungsformen kommen wir zu verschiedenen Anschauungen von der Welt und von der Seele. Bauen wir uns eine Vorstellung von der Welt in der Seele aus Empfindungsbegriffen auf, so werden Seele und Empfindung zu identischen Begriffen; wir bewegen uns dann in einer metaphysischen Vorstellung. Bauen wir uns eine Welt aus Materie, Energie, Zeit, Raum und Zahl auf, so ist Seele die Summe der Reflexe; wir begegnen uns dann in einer naturwissenschaftlichen Weltvorstellung. Bei metaphysischer Betrachtung gibt es einen psycho-physischen Parallelismus, weil alle Dinge nur objektivierte Empfindung sind, bei naturwissenschaftlicher Betrachtung gibt es eine Wechselwirkung zwischen Körper und Seele, weil vom Zustand des Körpers natürlich die Reflexe beeinflußt werden und die Reflexe wieder den Körper beeinflussen.

Die Definition der Seele als Summe der Reflexe befriedigt nicht nur vollständig die Anforderungen, welche Naturwissenschaft an diesen Begriff stellt, sondern auch die Vorstellungen, welche Ethik mit dem Begriff verbindet. Reflex ist durch ein Lebewesen umgesetzte Energie; Energie bleibt ewig erhalten; also ist die Seele, die Summe der Reflexe, unvergänglich. Urgrund für alles ist die Gottheit, der Naturforscher betrachtet als Grund jeden Geschehens Energie; Psyche ist die Summe der Reflexe, Reflexe durch ein Lebewesen umgesetzte Energie; da die Seele nicht untergeht, wird sie wieder zum Grund von Geschehen, kehrt zur Gottheit zurück.

Daß die naturwissenschaftliche Definition von der Seele metaphysische Vorstellungen befriedigen kann, erklärt sich unschwer. Die Grundbegriffe der Naturwissenschaft, nämlich Materie, Energie, Zeit, Raum und Zahl sind metaphysische Begriffe. Wird ein naturwissenschaftlicher, logisch genommener Begriff, logisch rückwärts verfolgt, so muß man stets auf eine metaphysische Wurzel stoßen.

(Der Vortrag ist in extenso bei Gust. Fischer, Jena, erschienen.)

An der Diskussion beteiligten sich die Herren Moser, Fürstenheim. Herr Kronthal hatte das Schlußwort.

Schluß der Sitzung $9^3/_4$ Uhr.

Sitzung vom Donnerstag, den 2. November 1905.
Beginn 8¼ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Westmann.

Als Mitglieder wurden aufgenommen die Herren Dr. Curt Adam, Dr. Harry Marcuse, Dr. Ernst Schultze, Lehrer Worbs.

Rechtsanwalt Dr. Löwenstein spricht: Ueber die psychischen Einflüsse der Untersuchungshaft.

Nicht nur gewerbsmäßige und gewohnheitsmäßige Verbrecher oder solche Personen, an deren Schuld ein Zweifel nicht mehr besteht, kommen in Untersuchungshaft, sondern jedermann, der eines Verbrechens oder Vergehens oder auch nur einer Uebertretung verdächtig ist, wenn gegen ihn Fluchtverdacht vorliegt, oder wer einer gerichtlichen Vorladung nicht folgt oder den Verdacht erregt, daß er einer gerichtlichen Vorladung nicht folgen will. Der Verdacht ist nichts Reales und braucht nichts Reales zu sein. Wer verdächtig ist, ein Verbrechen begangen zu haben, erscheint verdächtig, daß er sich der Strafe entziehen wolle und fluchtverdächtig sei. Aus welchem Grunde der Richter im einzelnen Falle Tatverdacht annimmt, ist sehr verschieden. Es genügt die Aussage eines unmündigen Kindes, eine anonyme Anzeige bei der Staatsanwaltschaft. Jeder beliebige Richter, der einer Schöffenabteilung vorsitzt, oder als Untersuchungsrichter oder Amtsrichter fungiert und einer Haftabteilung vorsitzt, kann den einer strafbaren Handlung und der Flucht Verdächtigen in Untersuchungshaft nehmen. In Deutschland gibt es jährlich 100 bis 120 000 Untersuchungs-

gefangene; 5 bis 600 Haftbefehle erläßt ein einzelner Richter am Amtsgericht I jährlich. Diese hohe Anzahl schließt gründliche Vorprüfung der Verdachtsgründe aus. Gegen den Haftbefehl ist Beschwerde zulässig; indessen, da die Haftgründe im Haftbefehl nicht mitgeteilt werden, vermag die Beschwerde in den seltensten Fällen sachgemäß motiviert zu werden. Der über die Beschwerde erkennende Richter weiß nur, was in den Akten steht und vermag daher, über die Begründetheit oder Unbegründetheit der Beschwerde sich gar kein Urteil zu bilden. Deshalb werden die meisten Beschwerden zurückgewiesen.

Die Untersuchungshaft soll nicht eine Strafe sein, sondern lediglich eine Sicherheitsmaßregel im Interesse der Rechtspflege, damit der Staat den durch die Untersuchung demnächst Ueberführten bestrafen kann. Indessen wird der Untersuchungsgefangene wie ein Bestrafter behandelt, er wird in das Gefängnis gebracht, in die Zelle, in die auch der gemeine Verbrecher kommt, häufig sogar mit ihm zusammengebracht, sogar Leute aus den besten Ständen, unbescholtene Frauen und Kinder. Die Disziplin in den Untersuchungsgefängnissen ist dieselbe wie in den Strafgefängnissen, nur einige unerhebliche Milderungen. Die psychischen Wirkungen der Untersuchungshaft sind nicht erheblich bei denjenigen Untersuchungsgefangenen, welche nur ausnahmsweise das Gefängnis mit der Freiheit vertauschen. Dagegen sind sie erschütternd, wenn plötzlich bis dahin geehrte und geachtete Menschen aus dem Kreise ihrer Familie, von der Seite der Gattin und Kinder fortgeschleppt und ins Gefängnis gebracht werden und nicht wissen und erfahren warum und einsam in der Zelle Wochen und Monate sitzen, darüber nachdenken, was da draußen sich zuträgt, was die Angehörigen machen, die er nicht sieht und nicht spricht, sondern nur in Gegenwart des Richters und eines Gefängnisbeamten anhört, dem also tatsächlich der Verkehr mit der Außenwelt abgeschnitten ist. Es kommt zuweilen vor, daß der fürchterliche Nervenchok, der durch die Untersuchungshaft verursacht wird, empfindliche und empfindsame Untersuchungsgefangene, insbesondere Frauen, in Wahnsinn verfallen läßt und für ihr ganzes Leben geistig ruiniert. Direkte Wirkungen der Untersuchungshaft sind z. B. auch folgende: Die Untersuchung selbst wird irregeleitet und die Gefangenen legen Geständnisse ab, die dem wirklichen Sachverhalt nicht entsprechen, um die Untersuchungshaft als solche abzukürzen, um nicht erst weitschichtiges Beweismaterial in Monaten oder gar Jahren durchprüfen zu lassen. Andrerseits wird wegen der langen Zeit, die zwischen dem Urteil 1. Instanz und dem Termin bei dem Revisionsgericht liegt, von den in Untersuchungshaft Befindlichen auf das Rechtsmittel der Revision häufig verzichtet, damit nicht die Angeklagten noch ungewisse Monate in der Untersuchungshaft zu sitzen brauchen. Andere psychische Wirkungen der Untersuchungshaft sind die Steigerung der Anhänglichkeit und der Sehnsucht nach den Angehörigen. Dies ist natürlich wegen der Abgeschiedenheit der Untersuchungsgefangenen von der ganzen Welt. Auf den Charakter wirkt die Untersuchungshaft folgendermaßen: Der Schuldlose empfindet sie als Akt brutaler Gewalt, demgegenüber ihm nur die List bleibt; Heuchelei und Kriecherei gegenüber dem Untersuchungsrichter, der über sein Schicksal entscheidet, sind ihm eine gute

und nützliche Wahl. Die Arbeit, die dem Untersuchungsgefangenen gelegentlich gestattet wird, ist in der Regel so geistesstörend, daß ein halbwegs reger Geist in ihr keine Befriedigung findet. Die Lektüre nimmt häufig nicht auf die psychische Position des Untersuchungsgefangenen Rücksicht. Sie charakterisiert häufig die Situation, in der sich der Untersuchungsgefangene befindet, in tendenziöser Weise und verstärkt dadurch die Unzufriedenheit des Gefangenen mit seinem Schicksal. Schädlich ist die psychische Einwirkung der Untersuchungshaft auch auf den die Untersuchung führenden Richter und die Zeugen, die in die Sache verwickelt sind. Der Richter, der den Haftbefehl erläßt, ist fest davon überzeugt, daß er den Richtigen gefunden hat und aus dieser Ueberzeugung leitet er die ganze Untersuchung immer nach der Richtung des Schuldmaßes hin. Dies schließt natürlich nicht aus, daß, wenn er einsieht, daß er sich geirrt hat, er dann die richtigen Fährten verfolgt. Indessen es besteht unzweifelhaft eine große Gefahr, daß der Richter, der einen Menschen in die Acht getan hat, alles, was gegen seine Schuld spricht, unterdrückt. Aehnlich die Zeugen: Die Zeugen lassen sich, wenn sie hören, daß der Mann gefaßt ist, davon beeinflussen. Sie wissen jetzt ganz andere Sachen als vorher. Autosuggestiv wirkt es: Der Mann, der in Haft sitzt, ist der Täter, und sie verwickeln sich in zahlreiche Widersprüche. Ebenso ist der Mann, nachdem er aus der Haft entlassen ist, unschuldig, nun ändert sich das Bild. Die Kommission für den Strafprozeß will an dieser wundesten Stelle unseres Strafsystems nichts Wesentliches ändern. Dadurch erscheint sie dem Vortragenden als ihrer Aufgabe nicht gewachsen.

An der Diskussion beteiligten sich Herr Medizinalrat Dr. Störmer und Herr Westmann. Der Vortragende hatte das Schlußwort.

Schluß der Sitzung 10 Uhr.

Sitzung vom Donnerstag, den 16. November 1905.
Anfang 8¼ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Westmann.

Herr Prof. Dr. Simmel spricht über:

„Psychologie der Diskretion."

Die Beziehung der sogenannten Bekanntschaft bedeutet nicht, daß man einen Einblick in das Persönliche der Individualität des anderen hat, sondern nur, daß man von dieser Person Notiz genommen hat. Die Bekanntschaft wird durch bloße Namennennung vermittelt. Dieses Bekanntsein im gesellschaftlichen Sinn ist der Hauptsitz der Diskretion. Die Diskretion bedeutet nicht, daß man vor den Geheimnissen des andern Respekt hat, sondern, daß man sich der Kenntnis alles dessen enthält, was der andere positiv nicht offenbaren will. Für unser Bewußtsein liegt um jeden Menschen herum eine ideelle Sphäre, in die einzudringen den Persönlichkeitswert dieses Individuums zerstört. Der Radius jener Sphäre bedeutet die Distanz, in der man sich zu den Menschen halten muß. Den bedeuten-

den Menschen gegenüber besteht ein Zwang zum Distanzhalten. Die Zudringlichkeit ist mit Mangel an Gefühl für bedeutende Menschen verbunden. Diskretion ist das Rechtsgefühl in bezug auf die Sphäre der nicht mitteilbaren Lebensinhalte. Die Sphäre des inneren Daseins eines Menschen ist nicht völlig unantastbar, sondern der einzelne muß sich, soweit das soziale Interesse es erfordert, die Einschränkungen, die der Zweck des Verkehrs mit sich bringt, gefallen lassen. Der Geschäftsmann, der Kredit gibt, z. B. ist berechtigt, von der Vergangenheit und Persönlichkeit des Kreditnehmers soviel zu wissen, wie für den Aufbau oder die Ablehnung der Beziehung erforderlich ist. Der ganze Verkehr der Menschen beruht darauf, daß jeder vom andern etwas mehr weiß, wie ihm der andere offenbaren will. Dies ist unvermeidlich, weil die Enge des Verkehrs darauf beruht, daß man vom andern mehr weiß, als er ihm offenbart hat. Der Mensch nimmt nicht nur das wahr, was ihm der andere mitteilt, sondern auch, was er selbst beobachtet und kombiniert. Dieses Nachgrübeln über die Verborgenheiten eines andern geht oft automatisch unbewußt vor sich. Die Grenze, wo sich die Diskretion der Erfassung alles dessen, was des andern ist, zu enthalten hat, ist schwer zu ziehen. Jedenfalls besteht eine Diskretionspflicht.

Die Freundschaft und die Liebe sind intime Verhältnisse, die sich ihrer Idee nach auf der ganzen Breite der Persönlichkeit aufbauen und deshalb die Kenntnis ihrer ganzen Breite voraussetzen. Beide werden durch die Diskretionsfrage erheblich beeinflußt. Das Freundschaftsideal geht auf absolute, seelische Vertrautheit. Dieses Eintreten des ganzen und ungeteilten Ich in das Verhältnis erscheint in der Freundschaft plausibler als in der Ehe, weil ihr jene Zuspitzung auf ein einzelnes Element fehlt, das die Liebe durch die Sinnlichkeit erfährt. Bei den meisten Menschen öffnet die sexuelle Liebe die Tore der gesamten Persönlichkeit am weitesten, bei nicht wenigen ist sie die einzige Form, der sie ihr ganzes Ich offenbart. Im Gegensatz zur Freundschaft, der dieses Zuspitzungsmoment fehlt, bietet die Liebe eine seelische Struktur, die das Offenbaren erleichtert. Wo die Liebe vorhanden ist, aber nicht expansiv genug ist oder wo die Liebenden nicht bildsam genug sind, um der Tendenz des sich Offenbarens leicht nachzugehen, da kann das Ueberwiegen der erotischen Verbindungslinie die übrigen Verbindungen, das sich Oeffnen der jenseits des Erotischen liegenden Reservoire unterdrücken. Deshalb macht die Freundschaft, der diese Heftigkeit, aber auch Ungleichmäßigkeit der Hingabe fehlt, es eher möglich, den ganzen Menschen mit dem ganzen Menschen zu verbinden. und es vermag die Verschlossenheit der Seele in breiterem Umfange und in längerem Nacheinander, wenn auch nicht so stürmisch, zu lösen.

Die strengere Vertrautheit der Freundschaft, in der die Diskretionsfrage keine Rolle zu spielen scheint, scheint mit der wachsenden Differenzierung immer schwieriger zu werden. Die moderne Gefühlsweise scheint eine andere Art von Freundschaft herauszubilden, differenzierte Freundschaften, die nur einzelne Seiten der Persönlichkeit erfassen und die übrigen nicht hineinspielen lassen. Trotz der Einseitigkeit können diese Freundschaften wirkliche Freundschaften sein, denen an Wärme, Treue und Hin-

gabe nichts fehlt, obgleich alle diese Qualitäten in der Form ihrer Einseitigkeit sich offenbaren. Diese Forderungen stellen in der Diskretionsfrage des sich Offenbarens und des sich Verschweigens eigenartige Synthesen, die fordern, daß die Freunde gegenseitig nicht in die Interessen und Gefühlsgebiete hineinsehen, die nun einmal von der Beziehung ausgeschlossen sind, und ihre Berührung die Grenzen des gegenseitigen sich Verstehens schmerzhaft fühlen ließe. Die so begrenzte und von Diskretion umgebene Beziehung entspricht dem Zentrum der Persönlichkeit, dazu bedarf es nicht der Ergreifung der ganzen Peripherie des Menschen. Die Grenze muß in der Form der Diskretion bewahrt bleiben. Das Problem der Abwechselung des Rhythmus des sich Offenbarens und des Verschweigens, des sich Gebens und sich Zurückhaltens in der Liebe und in der Ehe ist für die soziale Psychologie des intimen Verhältnisses wichtig, ob das Maximum von Gemeinsamswerten dadurch erreicht wird, daß die Persönlichkeiten sich gänzlich aneinander aufgeben, oder umgekehrt durch ein Zurückhalten, ob sie sich nicht qualitativ mehr gehören, wenn sie sich quantitativ weniger gehören. Diese Frage des Maßes kann nur mit der andern beantwortet werden, wie überhaupt innerhalb der Gesamtheit der Menschen die Grenze zu ziehen ist. Die moderne Eheform hat die Grenze der Mitteilbarkeit oder Nichtmitteilbarkeit der Persönlichkeit prinzipiell nicht festgelegt. In früheren Kulturen ist die Ehe kein erotisches Institut, sondern besteht aus Gründen der Familienverbindung, der Arbeitsverhältnisse, der Nachkommenschaft; die Befriedigung der Liebeswünsche ist in der Regel nur ganz accidentell damit verbunden, und dieselbe Tendenz von der Gemeinsamkeit der Ehe gewisse Lebensgebiete apriori auszuschließen, liegt auch in jener Mehrfachheit der Eheformen, die sich bei demselben Volke finden und die die Eheschließenden wählen können. Die ökonomischen, rechtlichen, religiösen Beziehungen werden nach Wahl geregelt: Die moderne Ehe findet überwiegend aus konventionellen oder materiellen Motiven statt. Die Idee der modernen Ehe ist die Gemeinsamkeit aller Lebensinhalte, die Negierung der Schranken, durch deren Fixierung die singulären Eheformen früherer oder fernerer Kulturen entstanden sind. Daß die ideale Forderung überhaupt da ist, ist durchaus nicht wirkungslos, trotz der kontraidealen Motive, in denen die historische Wirkung der Eheschließung zu verlaufen pflegt. Das Aufführen der Diskretionsfrage ist nicht wirkungslos als Ideal, es hat oft genug Raum und Anregung gegeben, daß ursprünglich aus anderen Motiven geschlossene Ehen schließlich zu einer umfassenderen Gemeinsamkeit sich entwickelt, weil nicht jene apriorische Grenze da war, wie bei den Hetären und Konkubinen usw. Während die Unbeendbarkeit dieses Prozesses, dieses sich einander Kennens und Offenbarens, das Glück und die Lebendigkeit einer guten Ehe ausmacht, so pflegt die Umkehrung dieser Reihe schwere Enttäuschungen mit sich zu bringen, wenn nämlich jene absolute Einheit, jenes grenzenlose einander Gehören und Kennen sich uns offenbart, wenn diese absolute Einheit von vornherein antizipiert wird, wenn Verlangen wie Darbieten keinerlei Zurückhaltung kennt, selbst diejenige nicht, die für alle feineren und tieferen Naturen auch dann noch immer in den dunklen Gründen der Seele bleibt, wenn sie sich ganz und vorbehaltlos aufzuschließen scheint. In der Ehe

liegt die Versuchung außerordentlich nahe, in der ersten Zeit absolut ineinander aufzugehen und sich völlig vorbehaltlos aneinander zu verlieren. Hier ist der äußerste Gegenpol der Diskretion erreicht. Dadurch wird aber oft die Zukunft des Verhältnisses bedroht und ohne Gefahr können sich die Menschen nur ganz geben, die sich überhaupt nicht ganz geben können, weil der Reichtum der Seele in fortwährender Weiterentwickelung besteht, die jeder Hingabe immer neue Besitztümer nachwachsen läßt, die aus einer Unerschöpflichkeit des latenten Seelenlebens leben. Anders ist es bei den Menschen, die mit dem Aufschwingen des Gefühls, mit der Unbedingtheit einer Hingabe, mit der Offenbarung eines Seelenlebens, die sozusagen vom Kapital leben, bei denen die an jener gar nicht von dem Ich lösbaren Quellkraft eines neuen seelischen Erwerbs fehlt. Die Gefahr liegt nahe, daß man sich eines Tages mit leeren Händen gegenüber steht, daß der dionysischen Schenkseligkeit eine Verarmung folgt, die auch rückwirkend die genossene Hingabe leugnet und ihr Glück Lügen straft. Wir sind so eingerichtet, daß wir nicht nur als Basis des Lebens einer gewissen Proportion von Wahrheit und Dichtung bedürfen, sondern einer Mischung von Deutlichkeit und Undeutlichkeit im Verkehr mit Menschen, mit denen wir zu tun haben. Was bis auf den letzten Grund deutlich gesehen wird, offenbart die Grenze des Reizes und verbietet der Phantasie, ihre Grenze zu erweitern. Wir wollen nicht nur vom andern leben, sondern ihn auch beschenken, mit Idealisierungen, mit Hoffnungen, mit verborgenen Schönheiten seiner selbst, die wir entdecken. Der Ort aber, an dem wir alles dies dekouvrieren, ist der undeutliche Horizont seiner Persönlichkeit, das Zwischenreich, in dem der Glaube das Wissen ablöst. Es handelt sich hier keineswegs nur um Illusionen oder optimistischen und verliebten Selbstbetrug, sondern darum, daß ein Teil auch an den nächsten Menschen, damit der Reiz für uns in der Höhe bleibe, in der psychologisch wirksamen Form der Undeutlichkeit bleiben muß, damit die Mehrzahl der Menschen den Attraktionswert in der Unerschöpflichkeit besitzt. Die bloße Tatsache des absoluten Kennens, jenes psychologische Ausgeschöpfthaben, ernüchtert uns auch ohne vorhergegangenen Rausch, es läßt die Lebendigkeit der Beziehungen und läßt die Fortsetzung als etwas zweckloses erscheinen. Dies ist die Gefahr der indiskreten rest- und schamlosen Hingabe, zu der die unbeschränkten Möglichkeiten intimer Beziehungen verführen. Das Tragische oder Tragikomische darin ist, daß diese auf die Länge der Zeit das Verhältnis störende Indiskretion als eine Art Pflicht empfunden wird, nachdem man einmal in das Verhältnis eingetreten ist. An diesem Mangel gegenseitiger Diskretion gehen viele Ehen zugrunde, reizlos, banal, selbstverständlich, ohne Raum für psychologische Ueberraschungen. Bei der Fruchtbarkeit der psychologischen Beziehungen, die hinter jedem letzten ein allerletztes hat, hinter jedem immer etwas Neues vermutet, ist der Lohn: Das Recht auf Wissen, das Recht auf Fragen wird durch das Recht auf Geheimnis begrenzt.

Eine Diskussion fand nicht statt.

Schluß der Sitzung 9¼ Uhr.

Sitzung vom Donnerstag, den 30. November 1905.
Anfang 8¼ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Westmann.

Neugemeldet wurden die Lehrer Albrecht, Schuricke, Hollenbach, Major, Lammerich, die Lehrerinnen Frl. C. Jung, Frl. Kathi Lotz, Seminarlehrerin Frl. Marie Samulon, ferner stud. phil. Weidenmüller, Zahnarzt Erich Lazarus, Rechnungsrat Zehringer.

Herr Gramzow spricht über:

„Herbart."

Nach einem Ueberblick über den äußeren Lebenslauf Herbarts führt der Vortragende folgendes aus:

Nach Kant ist die Erfahrung der Ausgangspunkt alles Wissens. Wie ist also Erfahrung möglich? Herbart erachtet eine Kritik des menschlichen Erkenntnisvermögens als ein Sichdrehen im Kreise, weil das Erkenntnisvermögen selbst es ist, mit dem die Kritik vollzogen wird. Ausgangspunkt müsse die objektive Welt sein, das „Sein". Dieses Sein müsse widerspruchslos sein. Nicht das Sein an sich ist uns gegeben, mit den Sinnen können wir es nicht erfassen, das einzig gegebene seien die Erfahrungsbegriffe. Diese sind widerspruchsvoll in sich und widersprechen einander. Folglich kann in den Erfahrungsbegriffen nicht ein adäquates Abbild der Welt außer uns sein, sie können uns höchstens einen Schein des Seienden geben. Dieser Schein ist ein wirklicher, objektiver Schein, ist unterschieden von dem subjektiven Schein, den Traumbildern. Die Widersprüche in den Erfahrungsbegriffen wecken den Zweifel. In der Betätigung des Zweifels gegenüber der Erfahrung liegt die Aufgabe der Philosophie. Die Philosophie ist Bearbeitung der Begriffe, das Bestreben, zu widerspruchslosen Begriffen vorzudringen. Grundwissenschaft der Philosophie ist nicht die Logik, die Lehre vom Denken. Diese sieht ab vom Inhalt der Begriffe und hat es nur zu tun mit dem formalen Geschehen. Die Metaphysik formuliert die Aufgaben der Philosophie und schlägt den Weg zu ihrer Lösung ein. Der Zweifel niederer Art, der das Denken gleichsam an der Grundwurzel anfassen muß, richtet sich gegen die gewöhnliche Vorstellung, die wir von dem Ding und seinen Eigenschaften haben. Wir sind der Meinung, das Ding sei der Träger seiner Eigenschaften. 4 Teile der Metaphysik: 1. Methodologie, 2. Ontologie, Seinslehre schlechthin, 3. Veränderung von Zeit, Raum usw., 4. Lehre vom Ich. Wendet man die Metaphysik auf bestimmte Objekte an, so entstehen Natur-, Religionsphilosophie usw. Diese sind theoretische Wissenschaften ohne praktisches Interesse. Davon zu unterscheiden sind die Wissenschaften, die ein Urteil des Beifalls oder Mißfallens enthalten, diese Urteile sind die Werturteile, die Wissenschaft der Werturteile ist die Aesthetik. Zwischen dem Ding und seinen Eigenschaften besteht ein Widerspruch. Unter einem Ding denken wir uns seine Eigenschaften. Das Blei ist ein Metall, welches diese und jene Eigenschaften hat. Damit wird das Wesen der Dinge nicht getroffen. Diese Eigenschaften sind auch Eigenschaften anderer Dinge, verschwinden

die Eigenschaften, dann bleibe noch immer etwas übrig. Ferner sind wir auf unsere Sinne angewiesen, die uns diese Eigenschaften wahrnehmen lassen. Wer andere Sinne hat, nimmt andere Eigenschaften wahr, als wir.

Die Feststellung der Eigenschaften ist etwas Subjektives.

Widerspruch der Veränderung: Bei der Veränderung verschwinden gewisse Merkmale, andere Merkmale treten auf. Wachs wird weich, schmilzt, verdampft, trotzdem bezeichnen wir den Gegenstand immer als Wachs. Wir kennen nichts, was so bleibt, wie es ist, alles unterliegt der Veränderung, der Begriff der Veränderung besteht nicht nur in der Aenderung eines Merkmals, im Hervortreten eines anderen, sondern was sich verändert, muß Ursachen der Veränderung nach unserer Wahrnehmung aufweisen. Was ist Ursache: Man hat die Veränderung der Ursache abgeleitet

a) aus äußeren Ursachen: Jede Ursache ist Veränderung, die auf eine andere Veränderung als ihre Ursache hinweist. Wir kommen also zu einer Ursachenkette ohne Ende. Kennen wir keine Endursache, dann erklären wir ein Unerkanntes durch ein anderes Unerkanntes. Bei diesen Ursachenunterschieden kommen wir auf ein absolut Tätiges: Kraft, und ein absolut Leidendes: Stoff. Dies ist nicht anzunehmen. Ebensowenig

b) Selbstbestimmung. Selbstbestimmung ist innere Ursache, wiederum unendliche Ursachenkette.

c) Desgleichen ist die Annahme eines ewigen Wechsels widerspruchsvoll. Denn die Unabänderlichkeit des Geschehens ist eine notwendige Voraussetzung des Erkennens. Würde der Wechsel nicht ein gesetzmäßiger sein, in dem sich die einzelnen Teile der Entwicklung wiederholen, dann wäre eine Erkenntnis der Dinge gar nicht möglich.

Der Begriff der Veränderung ist nach Herbart nur aufzulösen, wenn wir eine widerspruchslose Verursachung auffinden.

Gegen Fichtes Auffassung, daß das Ich die Einheit ist, dasjenige, das sich selbst vorstellt und diese Vorstellungswelt aus sich faßt, wendet Herbart ein: Der Einheit des Ich widerspreche die Vielheit der Vorstellungen. Wo diese Vielheit ist, kommen wir zum ersten Widerspruch. Das Ich ist dann Gesamtheit seiner Vorstellungen:

1. Die Vorstellungen an sich ändern sich.
2. Die Summen der Vorstellungen bleiben nicht gleich, vergrößern und verkleinern sich.

In das Problem des Ich spielt auch der Widerspruch der Veränderung hinein. Ueberall tritt der Widerspruch der Inhärenz hervor, des Verhältnis zwischen Ding und Eigenschaft. Wir sind nicht imstande, die Gesamtheit unserer Eigenschaften uns zu denken oder wegzudenken. Der objektive Schein ist der Ausgangspunkt. Wo Schein, ist Wirkliches. Das Wirkliche ist das Reale, das ist absolute Position. Die Realen Herbarts sind passiv, sie haben keine innere Entwicklung. Dies ist indes ein Widerspruch mit sich selbst. Würde bloß ein einziges Reales in der Welt sein, so könnten wir es nicht erkennen. Es sind viele Realen in der Welt. Diese Realen stören sich gegenseitig, sie haben in sich das Streben, sich selbst zu erhalten. Sie sind nicht passiv, sie sind aktiv. Diese Realen, die sich stören und sich selbst erhalten, bilden den ganzen Weltprozeß ab. Wir müssen die Beziehungen der Realen zueinander zu erfassen suchen. Alle

Veränderungen sind Reale, die in Beziehung zueinander sind oder die Beziehungen wechseln. Aendert sich ein Ding, so ist ein Reales mit andern Realen in neue Beziehungen getreten. Die Realen sind mathematische Punkte in einem reellen Raum. Etwas anderes läßt sich über diese Realen nicht aussagen. Das Ich kann nicht die Gesamtheit seiner Vorstellungen sein, nicht die Vielheit seiner Eigenschaften, das psychische Geschehen kann sich darstellen als Wechselgefühl von Sichselbsterhalten und gegeneinander Stören. Herbart nimmt Seelensubstanz an: ein Reales ist das Störende. Durch die Störung des Seelenrealen entstehen die Vorstellungen. Diese sind die Selbsterhaltung der Seele gegenüber den Störungen. Das Ich ist nur der Kreuzungspunkt, in dem alles Vorstellen sich schneidet, zusammentrifft.

Hauptverdienst Herbarts: Er hat die Vermögenstheorie des Aristoteles definitiv beseitigt. Seit dem Altertum nahm man ein Vermögen des Erkennens, des Fühlens und des Wollens an. Diese waren personifiziert, sie ergänzten sich, aber standen sich entgegen. Alle diese Vermögen erschienen als personifizierte Mächte. Mit dieser Vermögenstheorie konnte kein Eindringen in die tiefere Erklärung stattfinden, jede psychologische Beschreibung verlief ganz schematisch. Nach Herbart ist alles physische Geschehen Selbsterhaltung, Vorstellung. Die Vorstellungen können in verschiedenem Verhältnis zueinander stehen, weil die Seelen verschieden sind von der Gleichheit bis zum diametralen Gegensatz. Entgegengesetzte Vorstellungen hemmen sich, eine verdrängt die andere, die Vorstellung ist nicht ganz im Bewußtsein, aus der Vorstellung wird ein Streben; wo ein Streben vorgestellt ist, ist Kraft. Kraft ist hypothetische Voraussetzung. Wirksam sind nur die Realen. Wirken sich so die Kräfte entgegen bei entgegengesetzten Vorstellungen, dann sucht die eine Kraft die andere zu verdrängen. Die Vorstellungen haben selbst die Natur des Reals, sie suchen sich selbst zu erhalten. Das Seelenreale ist nur der intelligible Raum, in dem die Vorstellungen auftreten. Zwei sich entgegengesetzte Vorstellungen hemmen sich gegenseitig, von jeder Vorstellung wird ein Teil der andern Vorstellung gehemmt, von der schwächeren Vorstellung wird ein größerer Teil gehemmt, als von der stärkeren, sie wirken sich entgegen; die Summe A und B der beiden getrennten Teile ist die Hemmungssumme, A und B selbst die Hemmungsteile. Sind zwei Vorstellungen da, dann kann eine die andere nicht vollständig hemmen. Die Summe der gehemmten Reste kann niemals größer sein, als die entgegengesetzte Vorstellung, denn dann würde die andere Vorstellung verschwinden. Von der größeren Vorstellung wird ein kleinerer Teil gehemmt, wie von der kleineren Vorstellung. Ich kann somit jeden Hemmungsanteil der Hemmungssumme berechnen.

Habe ich drei Vorstellungen, so berechne ich die Hemmungsanteile. Angenommen, eine Vorstellung verschwindet, dann tritt der Nullpunkt der Vorstellungstätigkeit ein. Dieser Nullpunkt ist die Schwelle des Bewußtseins. Wird eine Vorstellung unter die Schwelle des Bewußtseins herabgedrückt, dann wird sie nicht vernichtet. Beweis: Reproduktion, Wiedererinnerung der verdrängten Vorstellung. Vorstellungen, die nicht entgegengesetzt sind, verbinden sich miteinander. Vorstellungen innerhalb

eines Kontinuums widersprechen sich nicht, z. B. Töne zueinander, oder Töne und Farben. Die verschiedenen Vorstellungen, die ich z. B. von der Scheibe habe, verbinden sich zu einer Kombination. Entgegengesetzte Vorstellungen verschmelzen sich miteinander. Ich erhalte zunächst einen Gesamteindruck, eine Gesamtvorstellung von Vorstellungen. Die Ausbildung des Seelenlebens beruht auf der Vergesellschaftung der Vorstellungen. Jede neue Vorstellung findet verwandte Vorstellungen oder Gruppen verwandter Vorstellungen. Diese nähern sich der neuen Vorstellung, eignen sich die neue Vorstellung an, Apperzeption. Je größer diese Gruppe ist, desto heftiger.

Die Seele, sofern sie erkennt und denkt, sofern sie also Vorstellungsmechanik ist, das Seelenleben ist Bewegung der Vorstellungen. Gleichgewichts- und Bewegungslehre der Vorstellungen: Die erkennende Seele ist Geist, die begehrende Seele ist Gemüt, Gefühle und Bewegungen lassen sich aus der Vorstellung ableiten. Ein Gefühl entsteht, wenn eine Vorstellung zwischen andere sich eindrängt: Lust und Unlust. Ist die Vorstellung kräftig, daß der Gegendruck verschwindet, dann fühlen wir uns gehoben: Lust. Fortwährender Wechsel der Gefühle ist notwendig und bedingt durch unser Seelenleben, wie die Oberfläche des Wassers. Läuft das Seelenleben ohne Wechsel, dann fühlen wir uns gelangweilt. „Begehren" ist Zwischenstufe zwischen Gefühlen der Lust und Unlust, ist eine Vorstellung eingeklemmt zwischen anderen, und steigt aus eigener Kraft bestimmend hervor. Es herrscht eine einzige Vorstellung.

Gegenüber der alten Vermögenspsychologie bedeutet die Lehre Herbarts etwas Neues: Die Tatsache des Selbstbewußtseins, des Ichs ist verflüchtigt. Das autonome Ich ist das Wechselspiel zufälliger Kombinationen von Realen.

Herbart wollte die Psychologie zur Wissenschaft erheben, indem er sie auf mathematische Begründung stellte; indessen fehlt in der Psychologie jedes absolute Maß, jedes Maß für die Größe von Vorstellungen.

Durch den, wenn auch verfehlten Versuch, das psychische Geschehen mathematisch zu begründen, war der Forschung eine neue Richtung gewiesen.

Herbart hat zwar die alte Vermögenstheorie bekämpft, aber er setzt an deren Stelle eine neue facultas mentis, die Vorstellungen hervorrufen kann.

An der Diskussion beteiligte sich Herr Baerwald. Der Vortragende hatte das Schlußwort.

Schluß der Sitzung 10 Uhr.

Sitzung vom Donnerstag, den 14. Dezember 1905.
Beginn 8¼ Uhr.

Vorsitzender: Herr Baerwald.
Schriftführer: Herr Westmann.

Aufgenommen wurden als Mitglieder die Herren Dr. Traugott Mann, Lehrer Karl Lammerich, Lehrer Hollenbach, Rechnungsrat Zehringer, Lehrer J. Major, Lehrer Schuricke,

cand. med. Scharpff, Lehrer Albrecht, die Damen Seminarlehrerin Frl. Marie Samulon, Frl. stud. phil. Salomea Krynski, Lehrerin Frl. Dienstbach, Lehrerin Frl. Pohle, Lehrerin Frl. Kathi Lotz.

Herr Gramzow sprach über:

„Beneke.“

Der Vortragende gibt eine kurze biographische Skizze über Beneke; er ist der Auffassung, daß Beneke nicht durch Selbstmord, sondern durch einen Unglücksfall geendet hat.

Kant operiert bei seinen Theorien mit dem alten Vermögenssystem und kommt hierbei zu drei Dualismen:

1. Sinnlichkeit und Verstand,
2. Reiner und praktischer Vernunft,
3. Geist und Natur.

Diese Zweiheiten zu versöhnen, war Kant nicht gelungen. Die Hauptrichtungen der nachkantischen Philosophie waren bestrebt, die offenen Fragen des Kantschen Systems auf spekulativem Wege zu lösen, Beneke dagegen war einer der Hauptvertreter der experimentellen, psychologistischen Richtung.

Das Vermögen ist bei Beneke die für jeden einzelnen Fall vorhandene Fähigkeit, einen Reiz aufzunehmen. Diese Fähigkeit heißt Urvermögen. Die Seele besteht aus Urvermögen, von denen jedes einzelne imstande ist, einen Reiz aufzunehmen. Die Vermögen streben selbsttätig der Ausfüllung mit Reiz entgegen, sie trachten danach, Reize in sich aufzunehmen. Die Vermögen sind in verschiedenem Maße und verschiedener Beschaffenheit dem Menschen zugeteilt. Eine fünffache Beziehung besteht zwischen Reiz und Vermögen:

1. Trifft ein Reiz ein Vermögen, der für das Vermögen zu schwach ist, dann entsteht ein Halbreiz, der immer mit Unlust gepaart ist. Alles, was wir nicht deutlich sehen oder hören können, erzeugt Unlust.
2. Der Vollreiz ist dem Vermögen angemessen, erfüllt es, ist dasjenige Reizverhältnis, bei dem es zu Vorstellungen kommt, ist Grundlage der intellektuellen Vorstellung.
3. Uebervermögen, gesteigerter Reiz, erzeugt Lustreiz.
4. Zu starker allmählicher Reiz erzeugt Ueberdruß.
5. Zu starker plötzlicher Reiz ist Schmerzreiz.

In diesen fünf Reizungsverhältnissen sind alle diejenigen Entwicklungen, die von außen her in der Seele erzeugt werden, vorgebildet. Hier sind Lust und Unlust in den Reizungsverhältnissen selbst gegeben. Die Empfindung entsteht aus dem Zusammenwirken von Reiz und Vermögen. Die ersten Empfindungen des Menschen sind noch schwach bewußt. Erst durch vielfaches Aufeinanderwirken von Reiz und Vermögen entsteht die Wahrnehmung. Von jedem Akt bleibt eine Spur im Seelenvermögen zurück. Diese Spur entsteht aus einem physischen Akt; sie kann wieder bewußt werden, nachdem sie einmal vergessen ist. Jede Spur ist eine Angelegtheit, eine Disposition für den nächsten gleichartigen oder ähnlichen Anreiz, sie kommt den ähnlichen, gleichen und gleichartigen Eindrücken entgegen. Kommt für eine solche Spur etwas Verwandtes an

Reiz in die Seele hinein, so wird der neue Eindruck aufgefangen und es entsteht eine Verbindung beider miteinander. Der einzige Beweis für das Vorhandensein dieser Spur ist die Tatsache der Erinnerung. Zwei Hauptgesetze beherrschen das ganze Seelenleben:

1) Gleichartige seelische Gebilde ziehen sich an in dem Verhältnis ihrer Gleichartigkeit, z. B. die Bildung der Begriffe, z. B. die Vorstellung aller Säugetiere. Infolge der Vielfachheit der Spuren tritt der gemeinsame Bestandteil für mich mit verstärktem Bewußtsein auf. Diese gleichartigen Bestandteile fließen für mich zusammen; so bildet sich für mich der Begriff. Der Strauß ist ein Vogel. Der Prädikatsbegriff Vogel ist quantitativ umfangreicher, als Strauß, Strauß ist qualitativ seinen Eigenschaften nach umfangreicher, als der Begriff Vogel. Das Gleichartige macht das verstärkte Bewußtsein aus, aber eine geringere Qualität. Alle anderen Qualitäten sind ausgeschlossen. Auf dieselbe Weise kommen die Schlüsse zusammen. Wenn ein Begriff entsteht, ist ein Urteil bereits vorangegangen. Jeder Affekt entsteht plötzlich; keine Leidenschaft entsteht plötzlich. Also ist keine Leidenschaft ein Affekt.

2) Die ungleichartigen Elemente ordnen sich in Gruppen und Reihen. Das Verhältnis des Dinges zu seinen Eigenschaften bereiten einer widerspruchsfreien Auffassung Schwierigkeiten. Von dem Dinge und seinen Eigenschaften haben wir keine unmittelbare Kenntnis. Außer uns ist die Welt nur Erscheinung, ihr Wesen kennen wir nicht. In der inneren Erfahrung bilden sich Begriffe von der Bewegung der Elemente in mir. Deshalb könnte man die Reize als die Nahrung der Seele erachten. Verschieden ist der Verbrauch an Urvermögen. Wer sein Leben lang eine einförmige Tätigkeit betreibt, verbraucht weniger Urvermögen, als der Forscher. Der Seele bilden sich Urvermögen an. Haben wir hintereinander viele Eindrücke aufgenommen, so fühlen wir uns erschlafft, im Schlafe entstehen die neuen Urvermögen. Das Vergessen beruht darauf, daß ein Vermögen vom Reize frei wird. Der Verlust eines solchen Gebildes besteht darin, daß das Vermögen einen Teil des Reizes wieder entlässt. Auch die Urvermögen können zusammenfließen. Spuren, Reize werden übertragen. Auch davon bleiben Spuren in der Seele zurück. Diese Begriffe sind den Geschehnissen selbst gleichartig, folglich erkennen wir die psychischen Gebilde unmittelbar, wenn wir uns selbst erkennen. Hier ist die Brücke zum Ding an sich.

Dinge und Eigenschaft: Ich habe mich in meinem „gewordenen" Selbstbewußtsein, auf Grund so und so vieler Spuren. Die Seele habe ich, mein Ich, meine psychische Welt. Die Vielheit bildet die Teile der Seele, hier ist der unmittelbare Zusammenhang. Wenn in der Außenwelt Erscheinungen sind, dann lege ich diesen Erscheinungen analog aus meiner inneren Wahrnehmung ein substanzielles Sein unter.

Kausalität: In meinem geistigen Leben weiß ich, daß der eine psychische Akt durch den andern hervorgebracht wird. Finde ich in der Außenwelt ein Nacheinander durch dieselbe Erscheinung, dann nehme ich die Kausalität durch Analogieschluß an.

B e n e k e glaubt, durch seine Theorie von dem Hindurchfließen der Elemente in der Seele Kants Theorie der inneren Sinne zu widerlegen.

Nach Kant hat der Mensch unzählige innere Sinne. Auf Urvermögen führt Beneke auch die Gradeigenschaften in der Begabung der Menschen zurück: Kräftigkeit, Lebendigkeit, Reizempfänglichkeit. Nur wo ein gewisser Grad der Kräftigkeit der Urvermögen erreicht ist, da ist intellektuelle Ausbildung, Vorstellung und Begriffe. An Reizempfänglichkeit hat das Tier einen größeren Grad als der Mensch. Das geringste Quantum von Reiz genügt schon, um hier von dem Urvermögen erfaßt zu werden. Auch beim Blödsinnigen ist die Kräftigkeit des Urvermögens zu gering. Auf der Lebendigkeit der Urvermögen beruht die Schnelligkeit der psychischen Prozesse. Bei geringer Lebendigkeit kommen die Gedanken immer hinterher. Hierin liegt eine Theorie der Begabung.

Alle Assoziationsgesetze über die Vergesellschaftung des Menschen gehen zurück auf Anziehung des Gleichartigen. Im Zugleichgegebensein liegt eine stärkere Assoziationsursache als im Nacheinander. Aehnlichkeit und Kontrast: Aehnlichkeit ist Gleichheit plus Ungleichheit. Kontrast ist nur weckendes Prinzip, auch hier wird das gleiche vorgestellt. Das Gegenteil des Kontrastes wird geweckt, das hat in mir die Anknüpfungspunkte, verstärkt sich im Bewußtsein. Das gleichzeitige ist ein Paralleles, das Nacheinander nur ein Berühren. Wird ein Vermögen frei von Reiz, dann strebt es danach, denselben Reiz wieder zu erhalten. Dieses Streben heißt Begehren. Ursprünglich strebt das Vermögen überhaupt, mit Reiz ausgefüllt zu werden. Schließt sich dem Begehren eine Vorstellungsreihe an, indem wir das Begehrte als gegeben oder möglich in der Zukunft vorstellen, dann Vorstellung des Willens.

Gefühle kommen nur zustande, wenn zugleich zwei Gebilde in der Seele sind: das eine Gebilde wird gefühlt, das andere Gebilde dient als Maßstab, als Gefühlsgrundlage. Von hier aus ist die Pädagogik Benekes begründet. Durch Belehrung lasse sich alles erzeugen. Durch Erziehung könne man alles herbeiführen, fehlerhafte Bildungen in der Seele in ihre Elemente auflösen.

Vier Grundformen sämtlicher Geisteskrankheiten:

1. Die Bildung der psychischen Akte ist zu schwach, zu wenig Reiz ist angeeignet: Blödsinn.

2. Zu große Reizfülle ist aufgenommen und wird fortgesetzt verstärkt durch Anziehen der gleichartigen Elemente: fixe Idee.

3. Das Hin- und Herfließen der beweglichen Elemente ist gesteigert, durch innere und äußere Ursachen: Manie.

4. Das Hin- und Herfließen ist verlangsamt: Melancholie. Das Seelenleben ist matt.

Diese Klassifikation ist heute längst überwunden.

Die praktische Philosophie, insonderheit die Seelenlehre, hat es zu tun mit der Frage der menschlichen Handlung: was sollen wir tun:

Die Handlung mit Rücksicht auf die Bewegung ist Sittenlehre.

Die Handlung mit Rücksicht auf die Folgen ist Rechtsphilosophie.

Kants Fehler: er schloß die Zwecke aus der Ethik aus, ferner verlegte er den Entschluß zum Sittlichen in das intelligible Subjekt, entzieht es jeder Nachforschung. In der Folge mußte die Ethik eine rein formalistische Wissenschaft werden; sie versumpft nach Kant und erfährt erst in der

Gegenwart neue Kraft aus dem Gebiet der Erfahrung. Die Rechtsphilosophie, die nur auf die Folgen einer Handlung sieht, ist zufrieden, wenn die Handlung Gesetzmäßigkeit besitzt, die Sittenlehre fragt nach dem Beweggrunde, nach der moralischen Substanz des Charakters, die im Handelnden angelegt ist, es heißt: „so sollst du gesinnt sein."

Begriff des Wertes: Dieser ist die gemeinsame Grundwurzel der Interessen, die sich aufs Praktische richten und der sittlichen Interessen.

Der Mensch ist stets darauf bedacht, sich zu erhalten. Was ihn fördert, ist mit Gefühlstönen der Lust verbunden, steigert ihn; was ihn hemmt, ist mit Gefühlstönen der Unlust verbunden; das für mich Nützliche nenne ich gut, das für mich Schädliche schlecht. Der subjektive Maßstab wird der objektive durch die gleichmäßige Organisation und gleichmäßige Erziehung. Diese moralische Norm wird um so fester, je höher der sittliche Geist ist, den eine Gesellschaft atmet, Nur dort kann die nachfolgende Generation zur Sittlichkeit erzogen werden.

Zurechnung und Freiheit ist dasselbe. Zurechnung heißt: sie zu ihm rechnen, die Handlung auf die Motive beziehen. Gehe ich von den Motiven aus und schließe auf die Handlung, dann Freiheit: Kein Belieben, keine Willkür der Freiheit. Der Mensch handelt nach Angelegtheit der moralischen Reize. Eine Freiheit im eigentlichen Sinne gibt es nicht. Der Wille ist frei, wenn er gemäß seiner Angelegtheit wirkt. Kein mechanischer Zwang, kein innerer Zwang. Alle diese Handlungen kommen für die Sittenlehre nicht in Betracht.

Eine Diskussion fand nicht statt.

Schluß der Sitzung 10 Uhr.

Sitzung vom Donnerstag, den 11. Januar 1906.
Anfang 8½ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Westmann.

Herr Prof. Dr. Dessoir spricht über:

„Einfühlung."

Der Begriff der Einfühlung ist mit Deutlichkeit ausgesprochen zuerst von den Romantikern. Der gegenwärtig bedeutendste Vertreter dieser Theorie ist Lipps:

Wenn wir einen Menschen zu verstehen suchen und zu verstehen glauben, so nennen wir das ein Mitfühlen, insbesondere, wenn es sich um das Affektleben dieses Menschen handelt. Ich fühle mit mit einem Betrübten, mit einem Fröhlichen. Diese Bezeichnung Mitfühlen ist nicht anwendbar auf Außermenschliches. Außermenschliches wird „eingefühlt". Bei jedem ästhetischen und künstlerischen Genuß findet dieses Beseelen der Gegenstände statt z. B. bei ästhetischer Aufnahme von Naturschönheiten, von erhabenen Vorgängen. Wir sprechen vom Grollen des Gewitters, vom Wüten des Sturmes, von friedlicher, freundlicher Landschaft. Indem wir ästhetisch auffassen, fühlen wir überall Menschliches hinein, wir fassen die Naturschönheiten

nur dann rein und ästhetisch auf, wenn wir darin das Menschliche erblicken. Ebenso in der Musik. Die Musik hat den Zeitcharakter des Seelischen; es läuft ab, wie ein Geschehen, wie im eigenen Bewußtseinsleben. Wir sprechen von Uebergängen in der Intensität, konsequentem Fortschreiten, vom Leben in den Tönen, vom organischen Wachsen. Die Musik ist eine seelische Bewegung. Nur der kann Musik genießen, der dieses Seelenleben der Töne erfaßt, sich seelisch mit den Klängen verschmilzt.

Beim Raum ebenfalls Beseelung. In jeder Linie ist eine Kraft vorhanden, die senkrechte „strebt" empor, ästhetisch, in jeder Wendung einer Linie finden wir menschliche Intentionen und Wallungen. Eine Säule ist im ästhetischen Genuß mehr als ein Stein- oder Marmorgebilde, ist etwas Lebendiges; sie senkt sich, hebt sich, trägt oben, lastet unten, nicht nur dynamisch, sondern als etwas rein Seelisches genießen wir sie. Wir verstehen, daß und wie sie die Last trägt, als ob sie ein Mensch wäre.

Die psychologische Erklärung dafür, daß der ästhetische Genuß lebloser Objekte in deren Beseelung besteht, ist verwickelt. Zunächst ist in dieser Auffassung ein metaphysisches Moment enthalten: ebenso wie die Naturauffassung der Naturvölker, der Animismus, alles beseelt, auch das Unorganische, so tun wir dies in der Kunst, in der Poesie, während wir in der Wissenschaft töten. Auch Fichte sagt: Geist ist alles, was uns umgiebt, wer das Objekt als eine Vernünftigkeit verstehen kann, wie sie im Subjekt lebt, der sieht es zugleich metaphysisch und ästhetisch an. Die Kunst macht den transzendentalen Standpunkt zum gemeinen, macht populär und jedermann zugänglich, was als Einsicht nur wenigen Erlesenen vorbehalten ist. Schopenhauer spricht in diesem Sinne von Ideen, die im Aesthetischen herauskommen sollen, als Objektivationsstufen des Willens: der Wille, der die Essenz der Natur sei, äußere sich auch in der Säule, die Architektur habe solche Ideen darzustellen. Dies metaphysisch. In der gegenwärtigen Wissenschaft wird nicht mehr metaphysisch deduziert, sondern psychologisch beschrieben. Hierbei sind drei Hauptfragen zu beantworten:

1. Was wird bei der Einfühlung eingefühlt?
2. Wie wird eingefühlt, was heißt einfühlen, was geht da vor?
3. Woher stammt unsere Freude, unsere ästhetische Lust an diesen Vorgängen?

Handelt es sich bei der Einfühlung um echte Gefühle, um ein Fühlen oder nur um die anschauliche Vorstellung von solchen Gefühlen? Ist wirklich Stolz eingefühlt in die Säule oder nur eine lebhafte anschauliche Vorstellung von Stolz in die Säule eingetragen? Man kann sich die Aeußerung des Gefühls sehr anschaulich vorstellen, bis zu einem gewissen Grade innerlich nachbilden, aber anschauliche Vorstellung von Gefühlen in dem Sinne, daß alles Gefühlsmäßige da sei mit Ausnahme des Aktes des Gefühls, ist in Wirklichkeit nicht vorhanden. Entweder führt der Versuch der Nachbildung zu einem richtigen Gefühl, oder es bleibt bei der Vorstellung von Gefühlsäußerungen und bei metaphysischen Benennungen. Was eingefühlt wird, ist keine anschauliche Vorstellung des Gefühls.

Wenn man mit einem zornigen oder von schwerem Leid Getroffenen „mitfühlt", so kann man weinen oder wütend um sich schlagen, wie der

andere, aber man hat nicht eine anschauliche Vorstellung des Gefühls, sondern man findet nur den Reflex des Nachahmens und die Worte. Kein Beweis für das Mitfühlen ist das Gähnen. Dieses geschieht ganz reflexmäßig, beruht aber nicht auf einem wirklichen Mitfühlen.

Was versteht man unter Einfühlen?

Es ist verschieden von der Assoziation. Die Assoziation bleibt selbständig, vom Gegenstand deutlich getrennt; bei der Einfühlung werden wir in den Gegenstand hineingezogen, unser Denken, unser Vorstellen, unser Fühlen bleibt nicht außerhalb des Dinges, sondern wird mit elementarer Macht in das Ding selbst hineingezerrt, aber ein wirkliches Sichhineinverlieren in einen Gegenstand kommt nur in höchst gesteigerten Zuständen, in ekstatischen Stimmungen vor. Im ästhetischen Genuß dagegen bleibt immer eine Grenzlinie, immer ein Dualismus. Wir unterscheiden uns lebhaft von unseren Gefühlen, die sich auf das Objekt beziehen. Ein ähnlicher Unterschied liegt auch im Gegenstand selbst. Ein Gegenstand mit seinem seelischen Inhalt, der ganz Einheit wird, bleibt nicht mehr ästhetischer Gegenstand. Ein wirklich wütender Mensch ist einheitlich, als solcher verächtlich oder furchtbar oder komisch, anders dagegen der Schauspieler, der einen Wutanfall glänzend darstellt. Im ästhetischen Objekt ist zu unterscheiden, was es äußerlich, was innerlich ist. Die Kunst zaubert nicht. Dieser Dualismus schwindet nicht, ebensowenig, wie der Unterschied zwischen Subjekt und Objekt. Freude entsteht dadurch, daß Gegenstand und Ich sich entgegenkommen. Der Gegenstand des gewöhnlichen Lebens ist nicht unserer Stimmung und unseren Anforderungen entsprechend. Das Glück des ästhetischen Lebens besteht darin, daß sich Struktur mit dem deckt, was ich in mir erlebe. Der Genuß besteht darin, daß der Gegenstand mir ein erhöhtes und befreites Ich erleichtert. Ich fühle mich größer, freier, befestigter, gesicherter. Die Einfühlungslust ist die Lust an dem idealen Ablauf meiner eigenen Seelentätigkeit; sie ist im Grunde Funktionslust, Lust an der ungehinderten Funktion der seelischen Tätigkeiten. Damit ist zugleich ausgesprochen, daß die ästhetische Freude nicht angewiesen ist auf die Einfühlung, sie kann auch anders erzeugt werden, als durch anthropomorphistisches Sichhineinversetzen. Nicht überall da, wo wir ästhetisch genießen, ist eine Einfühlung anzunehmen oder nachzuweisen. Einfache Muster werden ästhetisch genossen, z. B. Tapetenmuster. Hier findet keine Einfühlung statt. Architektonische Formen lenken ebenfalls wegen ihrer Starrheit die Vertraulichkeit ab, z. B. bei Stützen, Pfeilern; bei diesen können wir uns nicht einfühlen, sondern da handelt es sich um eine statische Funktion, die nicht ins Lebendige erweicht werden kann. Die Musik ist eine Sprache des Herzens, aber noch viel mehr, sie ist nicht bloß Seelenbewegung, die strenge Gesetzmäßigkeit der Fuge erlaubt keine Anlehnung ans Menschliche; sofern man Musik bis in die Feinheiten hinein verstehen will, kann man es nicht durch bloßes Einfühlen.

Ein seelischer Inhalt strebt nach Resonanz auf allen anderen Gebieten. Die gemeinsame Richtung, die in allen diesen Erfahrungen ist, wird kund in einer beseelenden Redewendung. Ueberall, wo wir sicher und lebhaft sprechen wollen, sprechen wir aus dem Lebendigen heraus, wir fühlen uns nicht ein in das Objekt, sondern, wenn wir lebendig sprechen wollen, können

wir gar nicht anders sprechen. Die Metaphern, mit denen die Aesthetiker arbeiten, sind unser Rüstzeug.

Diskussion:

Herr Wilhelm Stern führt aus: Gefühle können nicht als Gefühle reproduziert werden, sondern nur die Vorstellungen, die jenes Geschehen hervorgerufen haben, die jenes Gefühl hervorgerufen hat, nur die Vorgänge, an welche sich das Gefühl geknüpft hat. Einen Stecknadelstich kann man nicht als solchen reproduzieren.

Herr Prof. Dessoir hatte das Schlußwort.

Als Mitglieder aufgenommen wurden: Zahnarzt Lazarus, Lehrer Schlasza, Lehrer Karl Weidling, Lehrer Bäricke, stud. phil. Weidenmüller.

Schluß der Sitzung 9½ Uhr.

Sitzung vom Donnerstag, den 18. Januar 1906.
Beginn 8½ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Westmann.

Als Mitglieder aufgenommen wurden die Herren Lehrer Richard Bauer, cand. phil. Fritz Schultz.

Herr Hirschlaff hielt einen Vortrag:

„Ueber die Psychologie des Urteils."

Die Veröffentlichung des Vortrages erfolgt in erweiterter Form in den Schriften der Gesellschaft für psychologische Forschung.

An der Diskussion beteiligten sich Herr Dr. Baerwald, Dr. Marcinowski, Dr. Gumpertz.

Der Vortragende hatte das Schlußwort.

Schluß der Sitzung 10¼ Uhr.

Sitzung vom Donnerstag, den 1. Februar 1906.
Beginn 8½ Uhr.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Westmann.

Aufgenommen wurden die Herren Dr. Hohenemser, Lehrer Ernst Lange. Herr Dr. Jacobsen ist ausgetreten.

Herr Dr. Vierkandt spricht:

„Ueber die vorwissenschaftlichen Kausalvorstellungen."

Das Kausalproblem wurde in diesem Vortrage lediglich von der psychologischen Seite aus und zwar unter dem intwicklungsgeschichtlichen Gesichtspunkte betrachtet: es handelte sich um die primitiveren Stadien dieser Vorstellung. Das Wort „vorwissenschaftlich" ist dabei im systematischen

Sinne zu verstehen: gemeint sind damit nicht nur die Zustände der Naturvölker, sondern auch viele innerhalb unserer eigenen Kultur.

Die treibenden Kräfte für die Entwicklung dieser Vorstellung dürfen wir nicht auf dem theoretischen, sondern auf dem praktischen Gebiet suchen. Diesen Satz bestätigt auch das einzig relativ selbständige Gebiet theoretischen Interesses bei den Naturvölkern, ihr mythischer Vorstellungskreis. Alle Erscheinungen werden hier auf menschliche Handlungen und Erlebnisse zurückgeführt, sowie auch die hierher gehörigen Handlungen, wie die Bekämpfung der Geisterwelt durch Wasser oder Feuer, oder die Heilung der Kranken durch Hindurchziehen durch einen gegabelten Baum, auf Vorstellungen beruhen, die der menschlichen Sphäre entnommen sind. Ebenso bezeichnend ist, daß hier alle Ereignisse, wie z. B. Krankheit oder Tod auf äußere Ursachen zurückgeführt werden. Auch hier schweben offenbar die Eingriffe des Menschen auf die Außenwelt vor. Unter den menschlichen Handlungen liefern diejenigen, welche sich auf das praktische Gebiet beziehen, nämlich die Handhabung von Werkzeugen und Waffen, für unseren Zweck wenig Ausbeute. Die theoretische Tätigkeit dabei ist im Durchschnitt gering, am stärksten naturgemäß bei neuen Schöpfungen; aber auch hier handelt es sich mehr um ein Finden als um ein Erfinden. die Technik der Naturvölker zeugt von zäher Ausnutzung und konsequenter Weiterverfolgung des einmal Gewonnenen; aber sie haftet eng an der Anschauung; das Zerlegen und Neukombinieren, das Experimentieren in Gedanken, kurz die eigentliche schöpferische Tätigkeit fehlt auch bei den Fortschritten der Technik. Sicherlich hat sich im Zusammenhang mit dieser Tätigkeit die Kausalvorstellung entwickelt, aber zu besonderer Ausgestaltung derselben hat sie keinen Anlaß gegeben.

Anders ist das mit einem wichtigen Teilgebiet des religiösen Lebens, dessen universelle Verbreitung heute feststeht, mit der Zauberei. Ihre charakteristische Eigenschaft besteht bekanntlich in der Ueberzeugung eines unbedingten Zwanges, der, von der zauberischen Tätigkeit ausgehend, die gewünschte Wirkung herbeiführt. Sie erscheint, ehe sie durch den Kultus verdrängt wird, auf einer gewissen Stufe der Entwicklung für fast alles notwendig. Ihre beiden wichtigsten Typen sind der Aehnlichkeits- und der Berührungszauber. Bei dem ersteren wird der gewünschte Effekt, wie wir von unserem Standpunkt aus sagen würden, symbolisch dargestellt, bei dem letzteren knüpft die Handlung an irgend einen Teil desjenigen Objektes an, auf das eingewirkt werden soll. Auf den Einwand, ob an die Wirksamkeit dieser Manipulationen wirklich geglaubt wird, ist zu antworten: allerdings nimmt der Betrug einen gewissen Raum dabei ein, einen weit größeren die mechanische Ausführung, die Gedankenlosigkeit und Indolenz. Aber wir wissen auch, daß für Herbeiführung oder auch Abwendung des Zaubers ganz erhebliche Geldopfer gebracht werden; soweit diese nicht schon Folgen einer Ueberzeugung sind, würden sie durch einen Stauungsvorgang deren Ursache werden. Ferner wenden die Zauberer ihre eigenen Mittel bei sich selbst an. Aehnlich beweist die Tatsache, daß wir über das Wesen von Traum, Schlaf oder Tod bei den Naturvölkern bestimmte Vorstellungen finden, daß sie sich über diese Dinge „den Kopf zerbrechen". Ja wir finden sogar als theoretischen Niederschlag sehr ausge-

prägte Vorstellungen über das Wesen der Zauberei, die uns lehrreiche Einblicke in die primitiven Kausalvorstellungen eröffnen. Wir finden bei vielen Völkern ein Wort von sehr allgemeiner Bedeutung („Manna", „Orenda"), das sowohl den Zauberer wie seine Tätigkeit wie jedes zauberkräftige Wesen und dessen Tun, endlich auch das vorgestellte Substrat der zauberischen Tätigkeit, das als eine Art Effluvium gedacht wird, bedeutet.

Noch systematischer ist die Theorie der Zauberei in der mittelalterlichen Astrologie oder in dem System eines Agrippa oder Paracelsus ausgeprägt.

Für die Erklärung dieses Glaubens an die Zauberkraft kommen folgende Gründe in Betracht:

1. Negativ die objektive Schwierigkeit richtiger Kausalvorstellungen auf tieferen Stufen. Woher soll der primitive Mensch z. B. die richtige Einsicht in die Ursache der Vermehrung gewinnen? Solange er sie aber nicht hat, kann er die Vegetation durch Fruchtbarkeitszauber zu beeinflussen glauben. Aehnlich halten gewisse australische Stämme die Begattung noch heute für unwesentlich für die Fortpflanzung. Daß es vom Standpunkt des primitiven Menschen aus nur konsequent ist, manchen Tieren eine gewisse Menschenähnlichkeit zuzuschreiben, ist oft erörtert. Ebensowenig wunderbar ist es angesichts des mangelhaften Standes der Technik, wenn der Schmied (der Neger seine Leistungen) auf die Beihilfe gewisser Geister zurückführt, die in seinen Geräten hausen.

2. In positiver Hinsicht kommt zunächst der Einfluß in Betracht, den das Gefühl durch assoziative Verschiebungen ausübt. Es ist kein Zufall, daß die Haupttypen der Zauberei den beiden Hauptformen der Assoziation entsprechen. Was auf diese Weise gewünscht oder gefürchtet wird, trägt mindestens die Tendenz in sich, für real genommen zu werden.

3. Verstärkend wirkt das Erleben der Autorität, deren Wirksamkeit bei den Naturvölkern besonders stark ist. Der Zauberer ist immer eine autoritative Person. Daß seine Handlungen oft mit besonderen Seltenheiten verbrämt sind, wirkt in demselben Sinne angesichts der gelegentlichen Bedeutung des Ungewöhnlichen; einem ungewöhnlichen Können aber wird angesichts des Mangels an Kritik alles zugetraut.

In vielen Fällen kommt der notorische Charakter des primitiven Bewußtseins in Betracht. Der Kegler, der seiner Kugel den Lauf durch seine Bewegung vorzuschreiben scheint, würde bei den Naturvölkern leicht als Zauberer erscheinen. Die Wünsche, die sich z. B. auf das Gelingen von Jagd oder Krieg beziehen, setzen sich auf dieser Stufe leicht in entsprechende pantomimische Handlungen um. Tritt dann später, wie es ja häufig der Fall sein muß, der gewünschte Erfolg ein, so wird er der vorausgehenden Handlung zugeschrieben.

An der Diskussion beteiligten sich die Herren Dr. Hennig und Rembe. Der Vortragende hatte das Schlußwort.

Schluß der Sitzung $9^3/_4$ Uhr.

Sitzung vom Donnerstag, den 15. Februar 1906.
Beginn 8 Uhr 20 Minuten.

Vorsitzender: Herr Moll.
Schriftführer: Herr Westmann.

Aufgenommen wurde Herr Dr. Theodor Poppe.

Herr Vahle hielt einen Vortrag über:

„Lipps."

Der Vortrag erscheint später als Originalartikel in dieser Zeitschrift.
Eine Diskussion fand nicht statt.
Schluß der Sitzung: 9 Uhr 35 Min.

Berliner Verein für Schulgesundheitspflege.

Sitzung vom 6. Februar 1906, abends 8 Uhr, im Bürgersaale des Rathauses.

Vorsitzender: Herr Kemsies.
Schriftführer: Herr Benda.

I. Herr Prof. Dr. A. Baginsky: „Ueber Waldschulen und Walderholungsstätten".

II. Herr Prof. Dr. Silex: Die „Frage der Anstellung von Spezialärzten für die Schule".

Der Vortrag ist unter den Originalien dieser Zeitschrift abgedruckt. Redner verkennt nicht die segensreiche Einrichtung der Schulärzte, doch stelle sich je länger je mehr die dringende Notwendigkeit der Anstellung von Spezialärzten heraus, da die allgemein praktischen Aerzte gar nicht in der Lage wären, spezialistische Untersuchungen durchführen zu können. In der Stadtverordnetenversammlung von Berlin habe man sich bereits mit dieser Frage beschäftigt und man sei dort besonders dafür eingetreten, zunächst Augen- und Zahnärzte anzustellen, da, wie die vorgenommenen statistischen Erhebungen gelehrt hätten, gerade die Augen und die Zähne diejenigen Organe seien, die bei den Schulkindern am häufigsten erkrankt wären. Redner empfiehlt dem Verein, diesen Schritt, der aufs Freudigste zu begrüßen sei, wirksam zu unterstützen und in Form einer Resolution an die Stadtverordnetenversammlung die Zustimmung des Vereins kundzugeben.

Diskussion:

Herr Dr. M. Cohn ist der Ansicht, daß durch Bewilligung des Antrages der Stadtverordneten den Aerzten nicht nur wissenschaftlich ein großes Krankenmaterial entzogen, sondern auch eine materielle Schädigung zugefügt werden würde. Im übrigen hält er den Nutzen nicht gar zu

groß, wenn ein oder zwei Spezialärzte nunmehr die Behandlung von tausenden von Kindern übernehmen sollen.

Herr Prof. Silex erwidert, daß nicht von einer Behandlung der Kinder seitens der Spezialärzte die Rede sein könne, sondern nur von einer diagnostischen Tätigkeit derselben genau in der Art, wie es bei den jetzt angestellten Schulärzten der Fall sei.

Dr. Fürstenheim bittet, der Resolution ein Amendement hinzuzufügen, wonach die Spezialärzte sich zu einer Vereinigung zusammenschließen sollen ähnlich dem Verein der freigewählten Kassenärzte. Es sei doch nicht angängig, bei den großen Entfernungen in der Stadt ein Kind einem Spezialarzt zu überweisen, der vielleicht am anderen Ende der Stadt wohne. Man solle den Magistrat ersuchen, eine Pauschalsumme für die Spezialärzte auszuwerfen, die die Ärzte je nach der Kopfzahl der untersuchten Kinder zu teilen hätten.

Herr Prof. Baginsky bittet, dieses Amendement fallen zu lassen, da die Feststellung der Anstellungsbedingungen der Spezialärzte Sache der Schuldeputation sei.

Dr. Strelitz beantragt, die Beschlußfassung über die Resolution auszusetzen, um erst den Schulärzten Gelegenheit zu geben, sich gegen die heute erhobenen Angriffe zu wehren und zu der Resolution Stellung zu nehmen.

Die vorgenommene Abstimmung ergibt die Annahme des Antrags Strelitz.

Diskussion

über den Vortrag: Ueber Waldschulen und Walderholungsstätten.

Dr. Wolf Becher hebt heror, daß die bestehende Zahl der Erholungsstätten, die nur während der Sommermonate geöffnet wären, nicht ausreichend sei, und begrüßt deshalb die Verwirklichung des Vorschlages, zwei städtische Heimstätten für die Kinder nach dem Muster der Heimstätten für genesende und kranke Erwachsene auf den Rieselgütern zu errichten, weil hierdurch die Möglichkeit geschaffen werde, nach Schluß der Erholungsstätten die Kinder den Winter über zweckmäßig unterzubringen. Durch diesen Winteraufenthalt könne auch den Krankheitsrückfällen vorgebeugt werden, von denen die Kinder, nachdem sie in die häuslichen Verhältnisse zurückgekehrt seien, nicht allzu selten betroffen würden.

Stadtschulrat Dr. Neufert-Charlottenburg vermag sich nicht zu erklären, wie in der Stadtverordnetenversammlung von Berlin ein ungünstiges Urteil über die Erfolge der Charlottenburger Waldschule überhaupt habe aufkommen können. Die bisher erzielten Erfolge seien geradezu glänzende gewesen und sowohl von Pädagogen, wie von der Kgl. Kreisschulinspektion und einer Kommission des Kultusministeriums, welche die Schule besucht und inspiziert hätten, anerkannt worden. Wenn die Erfolge im ersten Jahre des Bestehens der Waldschule noch nicht völlig genügt hätten, so hätte es daran gelegen, daß die Kinder der Oster- und Michaelisschulklassen zu einem gemeinsamen Unterricht vereinigt worden wären, so daß der Unterricht für den einen Teil der Kinder lediglich Wiederholungsunterricht hätte sein können. Anfangs sei auch die Anstalt nur drei

Monate geöffnet gewesen, während jetzt der Betrieb 6 Monate hindurch aufrecht erhalten werde. Für das nächste Jahr sei bereits vom Magistrat ein weiterer Ausbau der Schule beschlossen in Form der Einrichtung von Parallelklassen, d. h. gesonderter Oster- und Michaelisklassen. Auch der Bau von Baracken sei bereits vorgesehen, so daß die schwächlichsten der Kinder in der Waldschule übernachten können. Dr. Neufert stimmt mit dem Referenten darin überein, daß beide Arten von Anstalten, also Walderholungsstätten und Waldschulen nebeneinander erforderlich seien. In Charlottenburg bestände eine Waldschule und eine Walderholungsstätte.

Die Fortsetzung der Diskussion wird vertagt.

Schluß der Sitzung 10 Uhr.

Sitzung vom 13. März 1906 im Saal 109 des Rathauses.

Vorsitzender: Herr Baginsky.
Schriftführer: Herr Benda.

Der Vorsitzende bringt zunächst das Dankschreiben des Kaiserpaares auf die vom Verein zur Silberhochzeit den Berliner Gemeindeschulen gestifteten Wandtafeln mit Gesundheitsregeln zur Kenntnis und teilt mit, daß infolge der vielfach eingegangenen Anfragen in Erwägung gezogen ist, die „Gesundheitsregeln" in Verlag zu geben und so in ganz Deutschland zur Verbreitung zu bringen. Der Verein für Schulgesundheitspflege ist ersucht worden, zu dem im nächsten Jahre in London stattfindenden Internationalen Kongreß für Schulhygiene Delegierte zu entsenden. Redner selbst ist beauftragt worden, ein Ortskomitee zustande zu bringen.

Herr Direktor Dr. Kemsies spricht Herrn Sanitätsrat Benda seinen Dank aus für die Anregung zu den „Gesundheitsregeln", und ihm und Herrn Prof. Baginsky für die treffliche Redigierung derselben. Die für die Plakate gewählte Form werde seiner Ueberzeugung nach dazu beitragen, die Lehren der Gesundheitspflege in weite Kreise zu tragen.

Alsdann wendet sich die Versammlung der Fortsetzung der Diskussion des Baginskyschen Vortrages: „Ueber Waldschulen und Walderholungsstätten" zu.

Herr Kemsies spricht den Wunsch aus, daß in den Waldschulen viel weniger unterrichtet und das Milieu des Waldes dazu benutzt werden sollte, um die Kinder wirklich im Walde sich umsehen zu lassen und mit der Natur bekannt zu machen. Die Kinder sollten dazu angeleitet werden, Begriffe zu suchen und selbst zu finden, sie sollten die Pflanzen- und Tierwelt beobachten lernen. Hieran könnte sich der Zeichenunterricht, Handfertigkeitsunterricht (Anlegung von Herbarien) und schließlich auch noch der Gesangsunterricht anschließen, womit eine völlig ausreichende Tagesarbeit gegeben wäre. Eine Stadtschule nach dem Walde verpflanzt sei keine Waldschule.

Herr W. Becher hält die Anregungen des Vorredners für sehr glücklich, doch sollte man mit der Waldschule, da sie noch eine neue Form darstellt, nicht zu früh ins Gericht gehen. Die Stadt Charlotten-

burg hätte sich gewiß sehr schwer zu der Einrichtung der Waldschule entschlossen, wenn damit eine ganze Reform der Unterrichtstechnik hätte verbunden werden sollen. Mit der Waldschule soll plangemäß ein ganz anderes Ziel verbunden werden, nämlich die Kinder, welche infolge ihres ungenügenden Gesundheitszustandes dem normalen Schulunterricht nicht folgen können, unter diejenigen Bedingungen — Verpflanzung in hygienische Verhältnisse, intensiverer Unterricht in kleineren Schülergruppen — zu bringen, um später das auffassen zu können, was ihnen in der normalen Schule beigebracht wird, sie also zu normalen Leistungen fähig zu machen. Gewisse vom Vorredner vorgeschlagene Reformen lassen sich leicht durchführen; die Anfänge finden sich bereits in den Kindererholungsstätten. Das Gefühl der Kinder für die Natur wird durch ihren Aufenthalt im Walde ganz von selbst wach gerufen. Einige Zugeständnisse muß man aber an die Schule machen, auch der Unterricht gewährt den Kindern eine zweckmäßige Abwechslung. Eine geistige Ueberbürdung der Kinder kommt weder in den Waldschulen noch in den Walderholungsstätten vor.

Herr Baginsky schließt sich in seinem Schlußwort ebenfalls dem Wunsche an, daß den Kindern in der Waldschule eine Entlastung vom Unterricht gewährt werden sollte. Unter dem Druck der höheren Behörden müssen die Schulbehörden allerdings verlangen, daß die Kinder etwas lernen, und die Regierungsvertreter dringen darauf, daß von den Kindern das Schulpensum erreicht werden muß. Deshalb sollte man zunächst vorsichtig mit der Reform der Waldschulen vorgehen, denen doch andere Ziele als den Walderholungsstätten gesteckt sind. Die heutige Diskussion wird den Zweck erfüllen, eine Klärung über die Verschiedenheit der Waldschulen und Walderholungsstätten herbeigeführt zu haben.

Zu Punkt 2 der Tagesordnung wird die Diskussion über das Referat des Herrn Prof. Dr. Silex, betreffend die Anstellung von Spezialärzten für die Schule, fortgesetzt.

Herr Schularzt Dr. Strelitz erklärt sich gegen die Annahme der Silexschen Resolution. Die Tätigkeit der Schulärzte solle nur eine begutachtende sein. In Charlottenburg ist grundsätzlich festgelegt, daß der Schularzt die Kinder derjenigen Schule, für welche er bestellt ist, nicht ärztlich behandeln darf. Die Verbindung zwischen Aerzten und Schülern wird sogar dadurch verhindert, daß die Aerzte möglichst weit entlegene Schulen zur Untersuchung erhalten. Nach der Anstellung von Spezialärzten wird es noch viel schwieriger sein als heute, Privatbehandlungen zu verhindern und Konflikte mit der allgemeinen Aerzteschaft zu vermeiden. Eine genaue Diagnose braucht der Schularzt gar nicht zu stellen, die eingehendere Untersuchung muß eben dem Spezialarzt überlassen werden. Hat der Schularzt eine krankhafte Erscheinung bei einem Kinde festgestellt, so sendet er einen diesbezüglichen Schein an die Eltern mit dem Hinweis, eine ärztliche Behandlung vornehmen zu lassen. Ist dies nach Verlauf eines Vierteljahres nicht geschehen, so wird die Mitteilung an die Eltern wiederholt oder aber der Klassenlehrer setzt sich direkt mit den Eltern in Verbindung. Fruchtet auch diese Mitteilung nicht, so gibt es keine gesetzliche Handhabe, die Eltern zu zwingen, das Kind behandeln zu lassen, außer wenn es sich um eine ansteckende Krankheit handelt.

Mit dem gleichen Rechte wie der Augenarzt könnten alle anderen Spezialisten, Nasenärzte, Ohrenärzte, Nervenärzte, Orthopäden eine Anstellung verlangen. Während heute das gesamte Material der Schulkinder der Allgemeinheit der Spezialärzte zugute kommt, würden nach der eventuellen Anstellung von Spezialisten nur die wenigen angestellten Aerzte Nutzen haben. Die Anstellung von Zahnärzten, deren Tätigkeit jedoch auch nur eine begutachtende sein soll, ist als zweckmäßig zu empfehlen. Für die zahnärztliche Behandlung der Kinder würde eine Schulzahnklinik von großem Segen sein.

Herr Schularzt Dr. Poelchau hält die Kenntnisse der Schulärzte für vollkommen ausreichend, um die Diagnose stellen zu können. Auf die genaue Diagnose kommt es gar nicht an. Bei dem großen ihnen zur Verfügung stehenden Material werden die Schulärzte allmählich spezialistisch gebildet, sehr viele Schulärzte haben sich durch Privatkurse weiter gebildet, zum mindesten werden die Schulärzte durch ihre Tätigkeit angeregt, auch auf spezialistischen Gebieten ihre Kenntnisse zu erweitern. Die Anstellung verschiedener Spezialärzte ist völlig undurchführbar, die Zeit allein würde schon fehlen, um jedes Kind spezialärztlich untersuchen zu können. Mit Nachdruck muß verlangt werden, daß jedes Kind vom Schularzt einmal im Jahre untersucht wird; alsdann können auch die Anfänge von Sehstörungen, Rückgratverkrümmungen, Magenleiden usw. zur Kenntnis des Schularztes gelangen.

Herr Schularzt Dr. Bernhard ist erstaunt, wie wenig Kenntnisse den Schulärzten zugemutet werden. Solange der Schularzt nicht behandeln darf, solange ist die Anstellung von Spezialärzten nicht notwendig und nicht nützlich. Allerdings gibt es auch gegenteilige Ansichten, und es sind Schulärzte vorhanden, welche Spezialisten gern zur Seite haben möchten. Eine Reihe von Spezialisten haben sich in dankenswerter Weise bereit erklärt, die Kinder unentgeltlich zu behandeln. Die Anschauung über die Anstellung von Schulärzten und Spezialärzten würde übrigens sofort sich ändern, sobald es sich um die höheren Schulen handeln würde und nicht um die Gemeindeschulen, durch welche der Allgemeinheit der Spezialärzte kein Schaden zugefügt wird.

Herr Schularzt Dr. Hamburger hält es gewiß für wünschenswert, daß alle Kinder entsprechend ihrem Leiden behandelt werden könnten, doch ist nach seiner Ansicht die Schule nur zur Behandlung derjenigen Krankheiten verpflichtet, welche in ursächlichem Zusammenhang mit dem Schulbesuch stehen; das sind die Augenleiden und die Rückgratverkrümmungen. Die Schule muß die Wunden, welche sie schlägt, auch heilen. Mit der Tatsache der Anstellung von Schulärzten hat die Kommune bereits zugegeben, daß sie für die Schäden, welche mit dem zwangsweisen Eintritt in die Schule entstehen, auch aufzukommen hat. Der Anstellung von Zahnärzten steht Redner nicht unsympathisch gegenüber.

Herr Dr. Poelchau tritt den Ausführungen Hamburgers entgegen. Sehr viele Kinder kommen mit bereits vorhandener Skoliose in die Schule, viele auch mit Refraktionsstörungen. In der Schule werden die Kinder blutarm, viele Nervenleiden werden durch die Schule gefördert und begünstigt, sehr viele Magenleiden kommen dadurch zustande, daß die Kinder nicht ordentlich essen. Also auch für diese Leiden hat dann die

Schule die Verpflichtung, einzutreten, nicht nur für die Augenleiden und Rückgratverkrümmungen.

In ausgedehnter Diskussion wird dann noch die Anstellung von Schulzahnärzten besprochen. An der Erörterung beteiligen sich die Zahnärzte Dr. Ritter, Marcuse, Dr. Misch, Lipschütz und Frohmann.

Uebereinstimmend wird von allen Rednern betont, daß der Schularzt nicht in der Lage ist, ein zahnärztliches Gutachten abzugeben, und daß schon viel gewonnen wäre, wenn die Kommune sich entschließen würde, untersuchende Zahnärzte anzustellen. Unter Hinweis auf andere deutsche Städte wird empfohlen, Schulzahnkliniken zu errichten, denen, wie Dr. Ritter überzeugt ist, auch der Magistrat von Berlin zweifellos eine Subvention gewähren wird, während er es für aussichtslos erklärt, daß die Stadt bei den vielen sozialpolitischen Fragen, denen sie ihre Aufmerksamkeit widmet, auf eigene Kosten derartige Kliniken gründet. In diesen Kliniken soll allen unbemittelten Kindern zahnärztliche konservierende Behandlung zuteil werden. Bei dem gänzlichen Mangel an geeigneten Stellen, an denen den Kindern unbemittelter Eltern zahnärztliche Hilfe unentgeltlich gewährt wird, wird die Errichtung derartiger Kliniken als unumgänglich notwendig bezeichnet. Von Lipschütz wird zur Herabminderung der erforderlichen Kosten die Gründung zahnärztlicher Abteilungen im Anschluß an die städtischen Krankenhäuser in Vorschlag gebracht und empfohlen, im Kaiser- und Kaiserin-Friedrich Kinderkrankenhaus einen ersten Versuch hiermit zu machen. Im Rudolf Virchow-Krankenhause ist auf Vorschlag von Dr. Ritter bereits die Anstellung eines approbierten Zahnarztes beschlossen worden. Ritter stellt noch zur Erwägung, die private Wohltätigkeit für derartige Behandlungsstätten anzurufen, wie es jüngst in Frankfurt a. M. mit Erfolg geschehen ist. Die Anstellung von Schulzahnärzten wird als mindestens gleich berechtigt erklärt wie die Anstellung von Augenärzten, auch mit Rücksicht auf die Gefahren, welche kranke Zähne der einzelnen Kinder für die Allgemeinheit in sich schließen, wie die Möglichkeit der Verschleppung von tuberkulösen und Diphtheriekeimen. Ist erst einmal die Anstellung von Schulzahnärzten beschlossen, so wird dadurch von selbst der Boden geebnet für die Errichtung von Schulzahnkliniken.

Herr Prof. Baginsky mahnt dringend, die wichtige, nach so großen Schwierigkeiten durchgeführte Frage der Schulärzte nicht durch die Anstellung von Spezialisten jetzt zu beunruhigen und vielmehr darnach zu streben, die bisher noch beschränkte Fähigkeit der Schulärzte etwas auszubauen. Die Schule hat nur die Aufgabe, die Kinder geistig zu fördern, sie gesund zu erhalten, kranke Kinder fernzuhalten, bis sie wieder gesund sind, und dafür Sorge zu tragen, daß in der Schule selbst keine Noxen hervortreten. Aber es ist nicht Aufgabe der Schule, kranke Kinder zu behandeln. Die Schule hat deshalb auch nichts mit der zahnärztlichen Behandlung unbemittelter Kinder zu tun, und die Kommune mag zusehen, wie sie den Kindern zahnärztliche Hilfe zuteil werden läßt. Der Schularzt hat nur die Pflicht, die Kinder zu untersuchen. Hat er eine Krankheit festgestellt, so gibt er den Eltern den Rat, das Kind behandeln zu lassen; bei ganz armen Eltern ist die Schuldeputation in der Lage, die Kinder der Armendeputation zu überweisen. Nach Ansicht des Redners ist es viel

wichtiger, zu fordern, daß die Schulärzte ein Examen, in welchem auch gewisse spezialistische Kenntnisse verlangt werden, ablegen. Ist die Prüfung mit Erfolg bestanden, dann ist auch die Anstellung von Spezialisten in den Schulen nicht mehr erforderlich.

Schluss der Sitzung $10^1/_4$ Uhr.

Bericht über den Kurs der medizinischen Psychologie mit Bezug auf Behandlung und Erziehung der angeboren Schwachsinnigen, abgehalten in Giessen vom 2. bis 7. April 1096.

Von

Eduard Schulze.

Heilerzieherische Erfolge sind nur dort möglich, wo Pädagoge und Mediziner gemeinsam arbeiten. Deshalb macht sich in den Kreisen der Heilpädagogen im allgemeinen und der Lehrer an Hilfsschulen und Schwachsinnigen-Anstalten im besonderen das Bestreben bemerkbar, sich diejenigen medizinischen Kenntnisse anzueignen, die ihnen für die Erfüllung ihrer Aufgabe unerläßliche Bedingung sind. Nicht minder wichtig aber erscheint es für eine gedeihliche Entwicklung der heilpädagogischen Arbeit, daß der Mediziner Einblick in die schultechnischen und schulorganisatorischen Fragen bekommt, ohne deren Kenntnis seine Arbeit der erforderlichen Beziehung zur Tätigkeit seiner Mitarbeiter, der Lehrer, entbehrt.

In richtiger Erkenntnis und Beurteilung der wiederholt in diesem Sinne in der einschlägigen Literatur ausgesprochenen Wünsche hat Prof. Sommer-Gießen den ersten Kurs für medizinische Psychologie in Leben gerufen.

Als äußere veranlassende Momente zur Abhaltung des Kurses seien genannt: 1. Die Versammlung des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands Ostern 1903 in Mainz, deren Teilnehmer die psychiatrische Klinik in Gießen besuchten und dort einen Vortrag „über die verschiedenen Formen der Idiotie vom Standpunkt der Therapie und Prophylaxe" von Prof. Sommer hörten, der dabei eine Anzahl von Resultaten der medizinischen Psychologie auf die Behandlung der angeboren Schwachsinnigen in medizinischer und pädagogischer Richtung anzuwenden suchte, 2. der im April 1904 in Gießen tagende I. Kongreß für experimentelle Psychologie, der von neuem und in vertiefter Weise die inneren Zusammenhänge der experimentellen Psychologie mit den Einzelaufgaben der Individualpsychologie, Pädagogik, Psychiatrie und Kriminalpsychologik deutlich zutage treten ließ.

Ueberraschend war denn auch der Erfolg des Kurses, der schon in der überaus zahlreichen Beteiligung zum Ausdruck kam. Die Zahl der Kursteilnehmer, von denen die meisten auf Anregung und im Auftrage staatlicher oder städtischer Behörden gekommen waren, betrug über 100; ca. 60 der Anwesenden gehörten dem ärztlichen Stande (als Direktoren von Irren- und Idiotenanstalten, Assistenzärzte, Schulärzte, Kreisärzte)

an, während die Zahl der übrigen Teilnehmer sich aus Lehrern an Hilfsschulen und Idiotenanstalten, pädagogischen und theologischen Anstaltsleitern zusammensetzte. Die Beteiligung der einzelnen Staaten ergibt folgende interessante Zusammenstellung:

Preußen	31	Württemberg	1
Hessen	27	Bremen	1
Bayern	12	Mecklenburg-Schwerin	1
Sachsen	7	Sachsen-Weimar	1
Elsaß-Lothringen	3	Holland	5
Baden	2	Belgien	2
Hamburg	2	Schweiz	2
Lübeck	2	Oesterreich	1

Der zweifachen Aufgabe, deren Erfüllung sich der Kursleiter als Ziel gesetzt hatte, entsprach auch die Verteilung der verschiedenen Dozenten, von denen drei Mediziner (Prof. Dr. Sommer-Gießen, Oberarzt und Privatdozent Dr. Dannemann-Gießen, Prof. Dr. Weygandt-Würzburg), drei Pädagogen (Seminarlehrer Dr. Lay-Karlsruhe, Rektor Henze-Hannover, Direktor Dr. Gündel-Rastenburg) und ein Jurist (Direktor Dr. Klumker-Frankfurt a. M.) beteiligt waren; bei den Demonstrationen und Uebungen wirkten außerdem mit: Oberarzt Dr. v. Leupoldt, Dr. Dannenberger und Dr. Berliner, Aerzte der psychiatrischen Klinik in Gießen.

Das Programm umfaßte folgende Themata:

1. Die verschiedenen Formen der Idiotie (Weygandt) mit Demonstrationen (Weygandt, Sommer, Berliner).

2. Ursachenforschung, Prophylaxe und Therapie im Gebiet der Idiotie (Weygandt).

3. Untersuchung der Schädelabnormitäten mit praktischen Uebungen (Sommer, Dannenberger).

4. Medizinische Psychologie mit Bezug auf Behandlung und Erziehung der angeboren Schwachsinnigen (Sommer) mit psychophysischen Uebungen (Sommer und v. Leupoldt).

5. Experimentelle Didaktik mit Bezug auf den Unterricht in Hilfsschulen und Anstalten für angeboren Schwachsinnige (Lay).

6. Das Hilfsschulwesen (Henze).

7. Die Fürsorge-(Zwangs-)Erziehung (Dannemann, Klumker).

8. Die strafrechtlichen Beziehungen des angeborenen Schwachsinnes (Dannemann).

9. Jugendliches Verbrechertum (Dannemann).

10. Der angeborene Schwachsinn im Militärdienst (v. Leupoldt).

11. Die Anstalten für Schwachsinnige usw. (Gündel) mit Besichtigungen.

Mit Ausnahme des Vortrages „über den angeborenen Schwachsinn im Militärdienst", an dessen Stelle Dr. Lay eine Diskussionsstunde über seine Ausführungen setzte, fanden alle angekündigten Themata im Hörsaale der Klinik für psychische und nervöse Krankheiten programmäßig ihre Erledigung.

Aus der Chronik der arbeitsreichen Woche sei folgendes besonders hervorgehoben: 1. Am Abend des 1. April fand im Saale des Hotels

„Großherzog von Hessen" in Anwesenheit des Rektors der Universität die Begrüßung der Teilnehmer durch Prof. Sommer statt. Dieser gab in kurzen Worten die Vorgeschichte des Kurses sowie eine vorläufige Uebersicht der Angemeldeten, worauf alle Erschienenen sich durch Nennung des Namens, des Standes und des Wohnortes der Versammlung vorstellten. 2. Am Dienstag abend fand im Hause des Prof. Sommer eine zwanglose Zusammenkunft statt; die freundliche Aufnahme bei den liebenswürdigen Gastgebern wird allen Teilnehmern in steter Erinnerung bleiben. 3. Am Nachmittag des Mittwoch unternahmen gegen 40 Teilnehmer eine Reise nach Darmstadt, um das „Alicestift", die hessische Idiotenanstalt, zu besichtigen. Die Besucher wurden durch Mitglieder der Abteilung des Ministeriums für öffentliche Gesundheitspflege sowie der Provinzialdirektion Starkenburg herzlich willkommen geheißen. Bei dem Rundgang durch die Anstalt demonstrierte Prof. Sommer eine Anzahl idiotischer Kinder. Auch wurde Gelegenheit gegeben, den Unterrichtslektionen einiger Abteilungen beizuwohnen.

An demselben Nachmittage nahm eine andere Teilnehmergruppe unter Führung des Oberarztes Dr. Dannemann die Gießener Klinik in Augenschein, während eine dritte durch einen Ausflug nach der unweit Gießen gelegenen Burg Gleiberg von den Anstrengungen der drei ersten Kurstage sich erholte.

4. Freitag nachmittag wurde eine nochmalige Besichtigung der Klinik sowie ein Besuch der Gießener Hilfsschule vorgenommen.

Der Abend dieses Tages vereinigte Dozenten und Teilnehmer des Kurses zu einem gemeinsamen Essen im Hotel „Großherzog". Außer Prof. Sommer sprachen der Rektor der Universität, Geh.-Rat. Prof. Dr. Behaghel, Dr. Sissingh-Arnhem (Holland), Pastor Hennig, Direktor des Rauhen Hauses bei Hamburg und Dr. Bucher-Dielsdorf (Schweiz).

5. Der Sonnabendnachmittag führte eine Anzahl Teilnehmer zur Besichtigung der Großherzogl. hessischen Landes-Irrenanstalt „Philippshospital" bei Goddelau.

Zum Schluß des Kurses unternahmen die noch Anwesenden einen Ausflug durch den Wald nach dem nahen Schiffenberge bei Gießen, wo sie im alten Kloster sowie in der Almhütte des Kursveranstalters wiederum Beweise seiner liebenswürdigen Gastfreundschaft erhielten.

Der Inhalt der Vorträge sei durch nachfolgende Referate kurz charakterisiert:

I. Weygandt-Würzburg behandelte unter Verwendung eines überaus reichen Veranschaulichungsmaterials (mikroskopische Präparate, natürliche Hirnpräparate, ganz und in einzelnen Schnitten, Schädel, Photographien, Wandtafeln, Handzeichnungen) die verschiedenen Formen der Idiotie. Nach einer einleitenden Besprechung der historischen Entwicklung unserer Kenntnis vom Idiotismus suchte er die Frage einer ausreichenden Definition des angeborenen oder früh erworbenen Schwachsinns zu beantworten. Während Pinel und Reil einen Unterschied zwischen angeborenem oder früh erworbenem Blödsinn und sekundären Defektzuständen noch nicht kennen, betont Esquirol die hier vorhandene Differenz. Er und seine Nachfolger wählten hinsichtlich der Gliederung der angeboren Schwachsinnigen das graduelle Prinzip (Bildungsfähigkeit, Sprachvermögen); Wildermuth da-

gegen versucht eine Einteilung, indem er die Stufen der Idiotie vergleicht mit den Entwicklungsstufen des normalen Kindesalters. Neben der Feststellung des Grades der Idiotie ist aber in jedem einzelnen Falle auch die Berücksichtigung der Aetiologie und Anatomie notwendig. Bahnbrechend wirkte in dieser Richtung Griesinger, der eine Gruppierung der Fälle nach Mikrokephalie, Porenkephalie, Hirnmißbildung, Schädelanomalie, Hydrokephalie, Enkephalitis, Hirnhypertrophie versuchte. Mit dem Fortschreiten der pathologischen Anatomie wurde die Einteilung immer differenzierter, so daß zum Beispiel Bourneville auf Grund pathologisch-anatomischer Gesichtspunkte zehn verschiedene Gruppen aufstellen konnte. Da aber eine rein anatomische Betrachtungsweise nicht immer zum Ziele führt, empfiehlt es sich, nach dem Vorbild von Schüle und Ireland, unter Zusammenfassung der erhaltbaren ätiologischen Faktoren, der physischen und psychischen Merkmale, sowie der klinischen Verlaufsform, „natürliche Familien" zu bilden. W. unterzog sodann nachfolgende Gruppen einer eingehenden Besprechung: die amaurotische, familiäre Idiotie, die Idiotie auf Grund von Anlagemängeln, die Idiotie auf Grund von entzündlicher Hirnerkrankung: Enkephalitis, Porenkephalie, Mikrogyrie, atrophische Sklerose, die Idiotie bei Hydrokephalie, bei Meningitis, die mongoloide Idiotie, den Kretinismus und einige kleinere Gruppen, wie den epileptischen Schwachsinn usw. Sodann erörterte W. die ursächlichen Faktoren des kindlichen Schwachsinns, wobei er die erbliche Belastung und den Alkoholismus der Eltern ausführlich besprach, um im Zusammenhange hiermit die Maßregeln der Vorbeugung zu schildern. Den Schluß seiner Vorträge bildete ein Ausblick auf die zweckmäßigste Art der Organisation der Schwachsinnigenfürsorge: „1. Die bildungsunfähigen Schwachsinnigen gehören unter allen Umständen in ärztliche Pflege. 2. Die jugendlichen bildungsunfähigen Schwachsinnigen, soweit bei ihnen als Ziel des Unterrichts und der Erziehung die Förderung bis zur Lebensführung außerhalb der Anstalt, wenn auch mit Unterstützung, noch angenommen werden kann, sind von den tiefer stehenden, voraussichtlich dauernd Anstaltsbedürftigen getrennt zu behandeln, im wesentlichen den Hilfsschulen entsprechend unter pädagogischer Aufsicht durch Unterricht in Elementarfächern, Handfertigkeit und Handwerken, jedoch nicht ohne ständige Mitwirkung des Arztes."

II. S o m m e r - Gießen sprach über medizinische Psychologie mit Bezug auf Behandlung und Erziehung der angeboren Schwachsinnigen. Zunächst gab er einen historischen Ueberblick der Entwicklung der medizinischen Psychologie. Die ersten Ansätze einer empirischen Psychologie finden wir bei Cartesius, der seine Lehre auf die Selbstwahrnehmung des Geistigen gründete. Locke betont neben der äußeren Erfahrung auch die innere als Erkenntnisquelle; er versucht, die Begriffe aus Sinnesempfindungen abzuleiten. Die Lockeschen Ideen erhielten in Deutschland eine eigenartige Deutung durch die Verbindung mit Leibnitzens Psychologie; infolge der höheren Wertschätzung des Gefühlslebens wurde die empirische Psychologie immer mehr auf die Betrachtung des Gefühls als Gegenstand der Untersuchung neben dem Verstand und dem Willen hingewiesen. Gerade das Gefühlsleben mit seinen individuellen Abweichungen bietet der Selbstbeobachtung viel reicheren Stoff als die Gebiete des abstrakten Denkens.

Die Kantsche Philosophie unterdrückte und hemmte eine Menge von Bestrebungen der empirischen Psychologie. Weitere Entwicklungsfortschritte werden erst um die Mitte des vorigen Jahrhunderts bemerkbar, als unter dem Einflusse Herbarts und besonders Fechners die methodische Analyse von psychologischen Erscheinungen in Angriff genommen wurden. Eine wesentliche Unterstützung erhielt diese Richtung durch die unterdessen geschehene Ausbildung physiologischer Meßmethoden. Von der empirischen und physiologischen Psychologie geht die Entwicklung weiter zu einer methodisch ausgebauten Psycho-Pathologie, als deren Teilgegenstand die Zustände des angeborenen Schwachsinnes und der Imbecillität erscheinen. Nach dieser geschichtlichen Betrachtung präzisiert S. die Aufgabe dieses Teiles der Psycho-Pathologie, die darin besteht,

a) durch geeignete Methoden die besondere Natur des einzelnen Falles herauszuheben,

b) durch vergleichende Analyse der untersuchten Fälle natürliche Gruppen aufzustellen und

c) aus der Eigenart der einzelnen Gruppen die zweckmäßigste medizinische und pädagogische Behandlung und Erziehung abzuleiten.

Diese Aufgabe ist durch gemeinsame methodische Untersuchungen zu lösen. Dabei ergeben sich folgende prinzipielle Forderungen:

1. Sichere Messung und Zählung der von außen an das Individuum herantretenden Reize,

2. die genaue Registrierung der motorischen Wirkungen (Reflexe, Ausdrucksbewegungen, Handlungen),

3. Messung der zwischen Reiz und Wirkung verlaufenden Zeit und

4. qualitative Messung und Vergleichung der inneren Vorgänge.

Diese methodischen Untersuchungen sind vorzunehmen bei Normalen, Pathologischen und Kriminellen. Nur so kann die medizinische Psychologie mit der experimentellen Psycho-Physiologie methodisch in engste Verbindung gebracht werden; außerdem ist es nur dadurch möglich, die Grenzen des Normalen und Anormalen genauer zu bestimmen, eine natürliche Gruppierung der Beanlagungen zu finden und eine brauchbare Individual-Psychologie zu gewinnen.

Im Anschluß an diese Ausführungen erläuterte S. eine große Anzahl von Tabellen, die derartige an Normalen sowie Kranken, besonders Schwachsinnigen, meist durch optische und akustische Reize hervorgerufene Reaktionsversuche aufzeigten.

Des weiteren legte S. dar, wie auch bestimmte Worte, Rechenaufgaben und Fragen Reizeinheiten im Sinne der einfachen Licht- und Schallreize bilden, die geeignet sind, der medizinischen Psychologie vortreffliche Dienste zu leisten.

Zum Zwecke der Prüfung und eventuellen Anwendung setze ich die von S. entworfenen Fragebogen hierher:

I. Fragen zur Untersuchung des Bewußtseins, des Selbstbewußtseins und der Orientiertheit. 1. Wie heißen Sie? 2. Was sind Sie? 3. Wie alt sind Sie? 4. Wo sind Sie zu Hause? 5. Welches Jahr haben wir jetzt? 6. Welchen Monat haben wir jetzt? 7. Welchen Tag im Monat haben wir heut? 8. Welchen Wochentag haben wir heut? 9. Wie lange sind Sie

hier? 10. In welcher Stadt sind Sie? 11. In was für einem Hause sind Sie? 12. Wer hat Sie hierher gebracht? 13. Wer sind die Leute in diesem Hause? 14. Wer bin ich? 15. Wo waren Sie vor acht Tagen? 16. Wo waren Sie vor einem Monat? 17. Wo waren Sie vorige Weihnachten? 18. Sind Sie traurig? 19. Sind Sie krank? 20. Werden Sie verfolgt? 21. Werden Sie verspottet? 22. Hören Sie schimpfende Stimmen? 23. Sehen Sie schreckhafte Gestalten? 24. Warum frage ich Sie das alles?

II. Schema zur Prüfung der Schulkenntnisse. 1. Alphabet. 2. Zahlenreihe. 3. Monatsnamen. 4. Wochentage. 5. Vaterunser. 6. Zehn Gebote. 7. Deutschland über alles. 8. Wie heißen die größten Flüsse in Deutschland? 9. Wie heißen die Hauptgebirge in Deutschland? 10. Wie heißen die deutschen Bundesstaaten? 11. Wie heißt die Hauptstadt von Deutschland, Preußen, Sachsen, Bayern, Württemberg, Hessen? 12. Zu welchem Staate gehören Sie? 13. Wer führte 1870 Krieg? 14. Wer führte 1866 Krieg? 15. Wie heißt der jetzige deutsche Kaiser? 16. Wann starb Kaiser Wilhelm I.?

III. Zur Prüfung des Rechenvermögens.

1. Multiplikation.	2. Addition.	3. Subtraktion.	4. Division.
$1 \times 3 =$	$2 + 2 =$	$3 - 1 =$	$2 : 1 =$
$2 \times 4 =$	$3 + 4 =$	$8 - 3 =$	$8 : 2 =$
$3 \times 5 =$	$4 + 6 =$	$13 - 5 =$	$18 : 3 =$
$4 \times 6 =$	$5 + 8 =$	$18 - 7 =$	$32 : 4 =$
$5 \times 7 =$	$8 + 14 =$	$29 - 10 =$	$50 : 5 =$
$6 \times 8 =$	$11 + 20 =$	$40 - 13 =$	$18 : 6 =$
$7 \times 9 =$	$14 + 26 =$	$51 - 16 =$	$35 : 7 =$
$8 \times 10 =$	$17 + 32 =$	$62 - 19 =$	$56 : 8 =$
$9 \times 11 =$	$20 + 38 =$	$73 - 22 =$	$81 : 9 =$
$12 \times 13 =$	$23 + 44 =$	$84 - 25 =$	$110 : 10 =$

5. Gleichungen.

$$x - 3 = 14;\ x =$$
$$x - 5 = 11;\ x =$$
$$x \times 7 = 35;\ x =$$
$$x : 9 = 5;\ x =$$

IV. Reizworte zur Untersuchung der Assoziationen und des Vorstellungsmaterials:

A. Wortgruppen aus den elementaren Sinnesgebieten:

I. Licht und Farben: 1. hell, 2. dunkel, 3. weiß, 4. schwarz, 5. rot, 6. gelb, 7. grün, 8. blau.

II. Ausdehnung und Form: 1. breit, 2. hoch, 3. tief, 4. dick, 5. dünn, 6. rund, 7. eckig, 8. spitz.

III. Bewegung: 1. ruhig, 2. langsam, 3. schnell.

IV. Tastsinn: 1. rauh, 2. glatt, 3. fest, 4. hart, 5. weich.

V. Temperatur: 1. kalt, 2. lau, 3. warm, 4. heiß.

VI. Gehör 1.: leise, 2. laut, 3. kreischend, 4. gellend.

VII. Geruch: 1. duftig, 2. stinkend, 3. modrig.

VIII. Geschmack: 1. süß, 2. sauer, 3. bitter, 4. salzig.

IX. Schmerz- und Gemeingefühl: 1. schmerzhaft, 2. kitzlich, 3. hungrig, 4. durstig, 5. ekelerregend.

X. Aesthetische Gefühle: 1. schön, 2. häßlich.

B. Objektivbegriffe:

XI. 1. Kopf, 2. Hand, 3. Fuß, 4. Gehirn, 5. Lunge, 6. Magen.

XII. 1. Tisch, 2. Stuhl, 3. Spiegel, 4. Lampe, 5. Sofa, 6. Bett.

XIII. 1. Treppe, 2. Zimmer, 3. Haus, 4. Palast, 5. Stadt, 6. Straße.

XIV. 1. Berg, 2. Fluß, 3. Tal, 4. Meer, 5. Sterne, 6. Sonne.

XV. 1. Wurzel, 2. Blatt, 3. Stengel, 4. Blume, 5. Knospe, 6. Blüte.

XVI. 1. Spinne, 2. Schmetterling, 3. Adler, 4. Schaf, 5. Löwe, 6. Mensch.

XVII. 1. Mann, 2. Frau, 3. Mädchen, 4. Knabe, 5. Kinder, 6. Enkel.

XVIII. 1. Bauer. 2. Bürger, 3. Soldat, 4. Pfarrer, 5. Arzt, 6. König.

C. Affekt auslösende Worte, psychische Zustände, psychologische und soziale Begriffe:

XIX. 1. Krankheit, 2. Unglück, 3. Verbrechen, 4. Not, 5. Verfolgung, 6. Elend.

XX. 1. Glück, 2. Belohnung, 3. Wohltat, 4. Gesundheit, 5. Friede, 6. Reichtum.

XXI. 1. Ach! 2. Oh! 3. Pfui! 4. Ha! 5. Halloh! 6. Au!

XXII. 1. Zorn, 2. Liebe, 3. Haß, 4. Begeisterung, 5. Furcht, 6. Freude.

XXIII. 1. Trieb, 2. Wille, 3. Befehl, 4. Wunsch, 5. Tätigkeit, 6. Entschluß.

XXIV. 1. Verstand, 2. Einsicht, 3. Klugheit, 4. Absicht, 5. Erkenntnis, 6. Dummheit.

XXV. 1. Bewußtsein, 2. Schlaf, 3. Traum, 4. Erinnerung, 5. Gedächtnis, 6. Denken.

XXVI. 1. Gesetz, 2. Ordnung, 3. Sitte, 4. Recht, 5. Gericht, 6. Staat.

Bei Besprechung vorstehender Fragebogen gab S. eine für unsere Arbeit an den Schwachen überaus wertvolle Anregung, indem er vorschlug, an Stelle der vielfach lokal sehr verschiedenen Schemata betr. die Untersuchung der Schwachsinnigen für Idiotenanstalten und Hilfsschulen ein einheitliches Schema zu bearbeiten.

Zur Erledigung dieser Arbeit bildete sich aus der Versammlung heraus eine Kommission, der folgende Herren angehören: Stadtschularzt Dr. Koenig-Frankfurt a. M. und Rektor Henze-Hannover als Vertreter der Hilfsschulen, Anstaltsbezirksarzt Dr. Meltzer-Chemnitz-Altendorf und Direktor Keller-Darmstadt als Vertreter der Idiotenanstalten, Prof. Dr. Weygandt-Würzburg und Seminarlehrer Dr. Lay-Karlsruhe als Vertreter der allgemeinen Psychologie und Pädagogik. Prof. Sommer-Gießen und Direktor Dr. Klumker-Frankfurt a. M. als Vertreter der Sozialpsychologie.

Im Anschluß an die im Laboratorium der Klinik gezeigten graphischen Registriermethoden erläuterte S. sodann Haltungen sowie Ausdrucksbewegungen bei normalen und pathologischen Kindern.

Zum Schluß erörterte S. das Wichtigste aus der Psychologie der Aussage, besonders bei Kindern. Er gab eine Unterscheidung der verschiedenen Formen von falschen Aussagen und stellte die psychologischen Bedingungen fest, unter welchen diese zustande kommen. Die Methodik, die zu einem

System der verschiedenen Arten der falschen Aussage führt, hat folgende Hauptmittel:

1. Die Beschreibung klinischer und strafrechtlicher Fälle.

2. Das Experiment betr. Wahrnehmung, Reproduktion, Illusion, Suggestibilität usw., das ebenfalls pathologische und normale Fälle umfaßt.

Dabei handelt es sich darum, festzustellen, ob und inwieweit irgend welche sinnlichen Eindrücke und Wahrnehmungen richtig reproduziert werden und welche inneren und äußeren Bedingungen die Fehler der Reproduktion veranlassen.

Dazu ist nötig:

1. die Reproduktion eines Sinnesreizes,

2. die Prüfung der Quantität des Aufgefaßten und

3. die Feststellung des Verhältnisses zwischen dem Erinnerten und dem tatsächlichen Befunde, die wiederum entweder nach der Methode des freien Berichts oder nach der der Fragebeantwortung zu untersuchen sind.

Zu einer falschen Aussage auf Grund unrichtiger Auffassung und Reproduktion können folgende psychologischen Vorgänge führen:

1. Mängel der Wahrnehmung (Auslassung von Teilen eines wahrnehmbaren Komplexes, falsche Auffassung einer Haltung oder Form, Zutaten im Moment der Auffassung, Kombinationen mehrer wahrgenommener Teile, Beziehung der Wahrnehmung auf die eigene Person),

2. Veränderungen, welche die Wahrnehmungen bis zur Aussage erleiden (allmähliches Ausfallen von Teilen der Wahrnehmung, Festhalten einzelner Teile des Wahrnehmungskomplexes mit einer Betonung, die ihnen ursprünglich nicht zukommt, Veränderungen von Eindrücken mit persönlicher Apperzeption, Veränderungen infolge von Assoziationen, Eintreten von Assoziationen an Stelle von Erinnerungslücken, suggestiver Einfluß der Fragestellung auf die Art der Reproduktion).

III. Lay-Karlsruhe hatte die schwierige Aufgabe, in sechs Vorträgen Aerzte und Lehrer über einen neuen Zweig der Wissenschaft, die experimentelle Didaktik, in theoretischer und praktischer Hinsicht zu orientieren und den Interessen und Bedürfnissen der Aerzte und der Schulmänner möglichst gleichmäßig entgegenzukommen. Er sprach unter Benutzung von Zeichnungen, Tabellen und experimentellen Untersuchungen über folgende Themata:

1. Ueber Wesen und Bedeutung der experimentellen Didaktik, welche die exp. Forschungsmethode: exakte Beobachtung, Statistik und Experiment zur Anwendung bringt. Wie schon der Widerspruch der Meinungen auf dem Gebiete des Rechtschreibeunterrichts. des grundlegenden Rechenunterrichts usw. zeigt, ist die Erfahrung im gewöhnlichen Sinne: Selbstbeobachtung und gelegentliche Beobachtung der Kinder, unzuverlässig. Das Ergebnis der Selbstbeobachtung ist zunächst nur für das Individuum oder einen bestimmten Typus gültig. Nach der Selbstbeobachtung wird die Beobachtung anderer gedeutet und oft falsch gedeutet (Diesterweg und Bormann als Aesthetiker und Optiker im Rechtschreibeunterricht); zudem ist die gewöhnliche Beobachtung nicht imstande, den verwickelten Zusammenhang zwischen Ursachen und Wirkungen in

Unterrichtsfragen klar zu durchschauen und festzustellen. Hier muß die exp. Forschungsmethode, insbesondere das didaktische Experiment als exakte Unterrichtspraxis, die Maßnahmen und Erfolg zahlenmäßig genau kontrollieren und feststellen kann, ergänzend und vertiefend eintreten und auf biologischen und soziologischen Grundlagen eine zuverlässige, wissenschaftliche Heilpädagogik begründen und ausbauen. Hierzu erweist sich eine internationale Arbeitsgemeinschaft für experimentelle Pädagogik, wie sie seit einem Jahre besteht, als vorteilhaft und notwendig. Mitarbeiter an ihrem Organ, der Zeitschrift „Experimentelle Pädagogik", sind daher die Leiter der in Europa bestehenden pädagogischen Laboratorien (Antwerpen, Mailand, Zürich, St. Petersburg, Budapest), hervorragende Psychologen, Pädagogen, Psychiater, Schulärzte und Hygieniker aus den verschiedensten Ländern. Die experimentelle Pädagogik ist in allen Kulturländern im Anmarsch. Das Bedürfnis nach ihr zeigt schon der Umstand, daß die „Experimentelle Didaktik"*) seit 1903 ganz oder teilweise ins Unga-

2. Ueber die passive Lernschule und die aktive Erziehungsschule. Für die Heilpädagogik ist von fundamentaler Bedeutung, daß der passive Unterricht in die aktive oder richtiger in die sensorisch-motorische Erziehung umgestaltet werde auf Grund des allseitig durchgeführten „didaktischen Grundprinzips": Jedem Reiz entspricht eine Reaktion (Bewegung oder Hemmung), jedem Eindruck ein Ausdruck, jeder Anschauung eine Darstellung, die vervollkommnend auf jene zurückwirkt. Jenes Prinzip und der „aktive Unterricht" wurden biologisch, anatomisch, physiologisch, psychologisch und erkenntnistheoretisch begründet und veranschaulicht. Der „beobachtende Sachunterricht" (Naturkunde, Geographie, Geschichte, Religion) muß danach seinen unmittelbaren, natürlichen Ausdruck finden in dem „darstellenden Formunterricht" (Modellieren, Experimentieren, Tier- und Pflanzenpflege, Sprachunterricht, dramatische Darstellung, Gesang-, Spiel- und Turnunterricht, persönliche Führung in der als Arbeitsgemeinschaft organisierten Klassengemeinde).

3. Ueber das physiologische und psychologische Grundverhältnis von Sach- und Sprachunterricht. Auf Grund der Lokalisationstheorie, zentraler Sprachkrankheiten und intellektueller Störungen wurde gezeigt, daß namentlich im Unterricht der Schwachen und Defekten Sach- und Sprachunterricht eine innige methodische Einheit bilden müssen. Die praktische Durchführung wurde an einem Beispiele (Keimung der Bohne) veranschaulicht.

4. Ueber die Auffassung der räumlichen Formen und Bewegungen im Natur- und Menschenleben — einschließlich der Buchstabenformen im Lese- und im Schreibunterricht — auf Grund

*) Lay, Experimentelle Didaktik, 2. Auflage. Leipzig, Nemnich, 1906.

rische, Tschechische, Italienische, Schwedische, Russische und Japanische übersetzt ist oder zurzeit übersetzt wird, und wenn Deutschland noch kein pädagogisches Laboratorium besitzt, so sind pädagogische Traditionen daran schuld, die hindernd im Wege stehen. Sicherlich werden Heilpädagogik und experimentelle Pädagogik Hand in Hand gehen und auf die „Volksschulen" — und die „Gymnasial-Pädagogik" heilsam zurückwirken.

experimentell didaktischer Untersuchungen. Es ist für den Heilpädagogen von größter Bedeutung, zu beachten, daß das Auffassen, Behalten und Unterscheiden aller räumlichen Dinge nicht bloß vom Netzhautbild, sondern ebensoviel von den Bewegungsvorstellungen (Auge und Hand) abhängt, und daß die Bewegungen von Auge und Hand von seiten des Lehrers, wie veranschaulicht, planmäßig zu leiten sind.

5. Ueber die Anschauungs- oder Gedächtnistypen. Experimentell-didaktische Untersuchungen haben gezeigt, daß es in den Schulklassen Schüler gibt, die sich im Sprach-, aber auch im Rechenunterricht mehr auf die Gesichts-, die Gehörs- oder die motorischen Vorstellungen stützen oder dem gemischten Typus angehören. Die Zahl der Seher überwiegt die der Hörer. Durch geeignete Verfahren (siehe Experimentelle Didaktik) muß der Lehrer seinen eigenen Typus und den seiner Schüler bestimmen; denn der Unterricht der Schwachbefähigten ist gezwungen, darauf auszugehen, die Fähigkeiten zu entdecken, an welche er mit bestem Erfolge anknüpfen kann.

6. Ueber die Entstehung der Zahlvorstellungen und den grundlegenden Rechenunterricht auf Grund alter und neuer didaktischer Experimente. Es wurden Mittel und Wege gezeigt (darunter Rechenapparate. die der Vortragende auf Grund seiner Untersuchungen konstruiert hat), welche den Unterricht auch bei den Schwachbefähigten naturgemäßer und erfolgreicher gestalten.

Der Vortragende hatte außerdem eine Stunde angesetzt, um Einzelfragen aus der Unterrichtspraxis, soweit es möglich, zu beantworten oder eine Wegweisung zu experimentell-didaktischer Lösung zu geben. Die Themen über die heilpädagogische Verwertung der Triebe und die Erziehung der Aufmerksamkeit der geistig Schwachen durch Spielunterricht konnten nicht mehr behandelt werden. Die von Prof. Sommer im Verlaufe von 10 Jahren erhaltenen statistischen und experimentellen Unterweisungsresultate über den Schwachsinn werden in der „Experimentellen Pädagogik" zur Veröffentlichung kommen und von Dr. Lay, dessen Untersuchungsmethode, wie Prof. Sommer (in seiner Schrift: Die Aufstellung von experimentell-psychologischen Apparaten und Methoden) sagt, mit den seinen Uebereinstimmung zeigen, pädagogische Verwertung finden. (Eigenbericht.)

IV. Dannemann-Gießen sprach zunächst über jugendliches Verbrechertum im allgemeinen, über die Ursachen und die Bekäpfung der Kriminalität der Jugendlichen. Hierauf wurde der angeborene Schwachsinn und seine Beziehungen zum Strafrecht besprochen. Das Wesen der Imbecillität, speziell der an der Grenze der Zurechnungsfähigkeit stehenden Formen, wurde eingehend geschildert, die Frage der Zurechnungsfähigkeit besprochen. Der Schutz der Gesellschaft gegen unsoziale Handlungen Schwachsinniger wurde vom Standpunkte sowohl der lex lata, als auch ganz besonders der lex ferenda betrachtet. — Ein dritter Vortrag beschäftigte sich (z. Teil unter Anlehnung an des Vortragenden Betrachtungen über den Gegenstand in den psychiatrisch-juristischen Grenzfragen, Halle-Marhold) mit der Fürsorgeerziehung, ihren seitherigen Resultaten, ihren Mängeln, ihrem wünschenswerten weiteren Ausbau. (Eigenbericht.)

V. Klumker-Frankfurt a. M. wies vor allem darauf hin, daß

die Zwangserziehung oder, wie sie ebenso unglücklich genannt werde, die Fürsorgeerziehung, aus den verschiedensten Rechtsgebieten entstanden sei und daß alle diese verschiedenen Bestandteile in den Landesgesetzen über Zwangserziehung keineswegs alle aufgenommen oder einheitlich verarbeitet seien. Neben der öffentlichen Erziehung auf Armenkosten, der ältesten Form, die sich auch gefährdeter Kinder in hohem Maße annahm, gäbe es 3 Zwangserziehungsarten aus dem Strafgesetzbuch, einmal die Verurteilung bedingt Zurechnungsfähiger von 12—18 Jahren zur Anstaltserziehung, die durch den Strafrichter aus § 56 St. G. B. erfolge, ferner eine Zwangserziehung für Kinder unter 12 Jahren, die durch den Vormundschaftsrichter aus § 55 verurteilt werden könnten und endlich eine Zwangserziehung aus § 362 (die bekannte Lex Heinze), wonach jugendlich Prostituierte, die vom Strafrichter der Landespolizeibehörde überwiesen seien, von dieser nach eigenem Ermessen in eine Erziehungsanstalt verbracht werden könnten. Das Bürgerliche Gesetzbuch habe ebenfalls eine Anzahl verschiedener Formen vorgesehen, der Vormundschaftsrichter könne im Einverständnis mit den Eltern ein Kind einer Anstalt überweisen, er könne ferner bei einem Verschulden der Eltern ein gefährdetes Kind in einer Familie oder Anstalt unterbringen lassen, wobei für Kinder unter 14 Jahren das Armenamt meistens die Kosten tragen müsse. Die Landesgesetze über Zwangserziehung seien an diesen Rahmen der Reichsgesetze festgebunden, das Bürgerliche Gesetzbuch habe ihnen nur in einem nebensächlichen Punkte, wenn das völlige sittliche Verderben eines Kindes bevorstehe, gestattet, darüber hinauszugehen. Diese Landesgesetze könnten also nur die Kostendeckung und in gewissem Sinne die Ausführung der Zwangserziehung regeln. Sie hätten aber weder alle jene Formen einheitlich verarbeitet, noch auch sich genügend von der strafrechtlichen Grundlage freizumachen verstanden. Am weitesten gehe in beiden Hinsichten noch das hessische Gesetz. Das preußische sei, trotz aller gegenteiligen Worte seiner Urheber, so sehr von dem Strafgedanken beherrscht, daß es sich gar nicht vorstellen könne, wie dem Vertreter des Kindes, seinem Pfleger oder Vormund oft gerade an der Verhängung der Fürsorgeerziehung gelegen sein könne. Dieser habe daher bei Ablehnung der Fürsorgeerziehung kein Beschwerderecht. Natürlich, wenn der Angeklagte freigesprochen wird, kann sein Verteidiger kein Interesse an einer Beschwerde haben. Auf der ungenügenden Verarbeitung all dieser verschiedenen Rechtsanschauungen beruhe ein großer Teil der Klagen, die mit Recht gegen die Fürsorgeerziehung geltend gemacht werden. Zwischen all den richterlichen und behördlichen Instanzen, die sich mit dieser Frage befassen, fehle es durchaus an einer Persönlichkeit, die berufen sei, die Interessen des Kindes vor allem wahrzunehmen. Der Redner zeigte, wie sich jahrelang die verschiedensten Instanzen mit solchen Fällen befassen, ohne daß eine von ihnen sich energisch des Kindes annehmen könne. Besonders dem Strafrichter fehle meistens Erfahrung und Verständnis für das, was dem Kinde nottue, er sei stets geneigt, Freisprechung eines Kindes und Fürsorge für es zu verwechseln. Wirkliche Besserung sei nur durch Aenderung des Strafrechtes und des bürgerlichen Rechtes herbeizuführen, das der elterlichen Gewalt des Vaters, dem Interesse des Kindes gegenüber, viel zu großen Spielraum ließe.

Freilich bedürfe es dazu erst eingehender Erfahrungen, deren Sammlung und Verarbeitung zurzeit wichtiger sei als gesetzgeberische Reformpläne. Er weise in dieser Richtung besonders auf die Sammlung von Entscheidungen aus der Kinderfürsorge hin, die im Jahrbuch der Fürsorge jährlich erscheine und besonderer Unterstützung durch Mitteilung von Entscheidungen und Erfahrungen bedürfe. (Eigenbericht.)

VI. Henze-Hannover führt aus:

1. Geschichtliches. Für die völlig Blödsinnigen und hochgradig Schwachsinnigen wurden ebenso wie für die Viersinnigen zweckentsprechende Veranstaltungen in größerem Umfange bereits vom Anfange des 19. Jahrhunderts an von verschiedenster Seite her ins Leben gerufen. Besondere Maßnahmen zur Fürsorge für die Schwachsinnigen leichteren Grades sind dagegen in weitergehendem Maße mit zunehmender Erkenntnis der darunter fallenden Erscheinungen und infolge der sich steigernden Kompliziertheit der Lebens- und Erwerbsverhältnisse erst im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts geschaffen worden in der Form von Hilfsschulen, Hilfs-, Neben-, Nachhilfe- und Spezialklassen. Die Aufmerksamkeit weiterer Kreise wurde zuerst in den 60 er Jahren durch die von Kern und Stötzner gegebenen Anregungen auf diesen Gegenstand gelenkt. In größerer Zahl wurden besondere unterrichtliche Veranstaltungen für Schwachsinnige leichteren Grades erst in den 80 er Jahren geschaffen; von 1890 an steigerte sich die Zunahme sehr, während von 1898 an die Hilfsschulen in ganz ungeahnter, rapider Weise an Zahl zugenommen haben. Sie sind bis jetzt ausschließlich kommunale Veranstaltungen. Die ersten Einrichtungen waren überall als Nachhilfeklassen gedacht mit dem Ziele, die im Unterrichte der Normalschule zurückbleibenden Kinder nach einiger Zeit für diese unterrichtsfähig zu machen, so daß eine Rückversetzung eintreten könne. Das erwies sich aber überall bald bei der größten Mehrzahl der in Frage stehenden Kinder als unmöglich. Man sah sich daher gezwungen, besondere Schulen zu dauernder gesonderter Unterweisung derselben einzurichten. Obwohl sich also die Notwendigkeit solcher Schulen aus den Tatsachen der Erfahrungen heraus ergeben hatte und zwar in verschiedenen Städten, gab es für die Hilfsschulen zunächst noch mancherlei Widerstreben zu überwinden, in erster Linie das der Eltern. Diese galt es durch die in der Hilfsschule erzielten Resultate zu überzeugen. Auch wurden die Kinder zunächst nur mit Einwilligung der Eltern der Hilfsschule überwiesen. In der Lehrerschaft wurde mehrfach behauptet, dass der Besuch der Hilfsschule die betreffenden Kinder im späteren Leben schädige und daß bei genügend geringer Klassenfrequenz die Geistesschwachen auch in der Normalschule gefordert werden könnten. Man bedachte nicht, daß es sich um Kinder mit geistigem Defekt handelte, der nicht gehoben, dem nur durch entsprechenden Unterricht Rechnung getragen werden kann, daß ferner die große Zahl der normal und gut Begabten nicht in ihren Fortschritten einiger weniger Schwachen wegen gehemmt werden darf. Bei den Vertretern der Idiotenanstalten erweckten die Hilfsschulen zunächst die Befürchtung, daß sie den Anstalten fast alles noch bildungsfähige Schülermaterial entziehen würden. Angesichts der außerordentlichen Entwicklung aber, die das Hilfsschulwesen nahm, ist jede gegnerische Stellung zu derselben von allen Seiten schon seit geraumer Zeit aufgegeben worden.

Einen interessanten und überzeugenden Beweis für die Berechtigung der Hilfsschulen lieferte die Entwicklung der Dinge in der Reichshauptstadt. Hier trat man erst in den zwei letzten Jahren des vorigen Jahrhunderts an die Gründung von den Hilfsschulen ähnlichen Einrichtungen heran, wollte aber wie zu Anfang der Hilfsschulbewegung eine Rückversetzung der meisten Kinder erreichen. Obwohl man sich dort nun die bisher in den Hilfsschulen gesammelten Erfahrungen zu Nutze machen konnte, erwies sich jenes Ziel doch wieder als unerreichbar, und schon nach kurzer Zeit sah man sich zur Einrichtung aufsteigender Klassen und zu dauernder Abtrennung der meisten Kinder genötigt. 1898 gründeten die Vertreter der damals bestehenden deutschen Hilfsschulen einen „Verband der Hilfsschulen Deutschlands", der zweifellos wesentlich zu der gegenwärtigen Ausbreitung der Hilfsschulen beigetragen hat. Daneben sind in den letzten Jahren in dichter bevölkerten Gegenden sowie in einzelnen Großstädten kleinere Hilfsschulvereinigungen gebildet, von denen verschiedene sich speziell auch dem Werk der sozialen Fürsorge für die Hilfsschulzöglinge außerhalb der Schule und nach der Schulzeit widmen. Außerordentlich förderlich für das Hilfsschulwesen war auch die Stellung, die die obersten Schulbehörden, speziell das preußische Unterrichtsministerium, zu demselben einnahmen. Sie haben die Hilfsschulen sich völlig frei entwickeln und einzig aus der Erfahrung heraus die für die Unterweisung der Geistesschwachen geeigneten Mittel und Wege finden lassen. Das preußische Ministerium hat im besonderen in verschiedenen Erlassen und durch mehrfache statistische Aufnahmen sein Interesse für die Hilfsschulen bekundet. Während in einigen Staaten bereits seit längerer Zeit gesetzliche Handhaben zu einer Ueberweisung von Kindern in eine Hilfsschule auch gegen den Willen der Eltern gegeben waren, ist neuerdings auch in Preußen die Stellung der Hilfsschule im Gesamt-Schulorganismus rechtlich normiert worden, indem sie durch Entscheidung des Oberverwaltungsgerichts als öffentliche Volksschule anerkannt worden ist und das Kammergericht entschieden hat, daß die Schulbehörde berechtigt ist, auch gegen den Willen der Eltern Kinder der Hilfsschule zuzuweisen. 1893/94 bestanden in 32, 1897/98 in 52, 1900/01 in 90 und 1904/05 in 143 deutschen Städten Hilfsschulen. Ostern 1906 bestanden in 165 Städten insgesamt ca. 250 Hilfsschulen mit 750—800 Klassen und über 16000 Zöglingen. Die Städte von 100000 Einwohnern an haben sämtlich, von denen mit 50000—100000 Einwohnern $^3/_4$, von denen mit 25000—50000 Einwohnern die Hälfte bereits Hilfsschulen und ferner bestehen solche in ca. 30 Städten mit weniger als 25000 Einwohnern. Dem Beispiele Deutschlands, das in der Hilfsschulbewegung bahnbrechend vorangegangen ist, ist eine Reihe anderer Kulturländer gefolgt; die Schweiz, in der 1905 in 24 Städten Hilfsschulen (sog. Spezialklassen) bestanden, seit 1888, und England, wo 1904 bereits 31 der größten Städte Hilfsschulen eingerichtet hatten, seit 1892. Vereinzelt sind ferner Hilfsschulen in Belgien, Holland, Dänemark, Schweden-Norwegen, Oesterreich gegründet worden. In anderen Erdteilen bestehen sie in größerer Zahl in Nordamerika und in zwei Städten Australiens. In Frankreich darf die Einrichtung der ersten Hilfsschulen in nächster Zeit erwartet werden. In England, wo das Hilfsschulwesen 1899 durch ein besonderes Gesetz geregelt worden ist, das den Schulzwang bis

zum 16. Jahre ausdehnt, hat die Bewegung von vornherein ihre Ziele noch weiter gesteckt als in Deutschland, indem sie einerseits auch auf die körperlich gebrechlichen und epileptischen Kinder sich erstreckt und daher neben Hilfsschulen im eigentlichen Sinne auch besondere Krüppelschulen und Schulen für Epileptiker erstrebt, andererseits neben der geistigen auch eine weitgehende berufliche Ausbildung der Kinder von seiten der Schule ins Auge faßt.

II. Zweck und Aufgabe der Hilfsschule.

Die Hilfsschulen sollen der großen Zahl von Kindern helfen, deren Geist so geschwächt ist, daß sie dem Unterricht in einer Schule für geistig Normale absolut nicht zu folgen vermögen, die aber andererseits nicht so tief stehen, daß sie nicht durch einen ihren Geisteskräften angepaßten Unterricht zu einer bescheidenen Verwendung im öffentlichen Leben, zu wenigstens annähernd selbständigem Broterwerb und zu einigermaßen verständnisvoller Teilnahme am staatlichen, kirchlichen und sozialen Leben herangebildet werden können. Jedem Lehrer der Unterklassen treten in seiner Praxis Kinder entgegen, die er auf keine Weise in einer der durchschnittlichen Klassenleistung nur entfernt ähnlichem Maße zu fördern vermag. Zum Teil sitzen sie völlig apathisch da, zum Teil sind sie von einer sehr störenden, völlig inhaltlosen Geschwätzigkeit und einer durch nichts zu unterdrückenden Unrast. Von den Mitschülern werden sie verhöhnt und verspottet, wohl gar tätlich angegriffen, von verschlagenen, boshaften Gesellen zu allerlei Vergehen verleitet, die ihnen Strafen eintragen, ohne daß sie sich dessen bewußt sind, etwas Strafbares getan zu haben. Schließlich werden sie von der Schule völlig aufgegeben, sie werden scheu und verschlossen oder suchen sich gar durch versteckte Bosheit für die ihnen von den Mitschülern widerfahrene Behandlung zu rächen. Alles Selbstgefühl erstirbt in ihnen, sie trauen sich nichts mehr zu. Schon in den allerersten Anfängen des Wissens und Könnens zeigen sich klaffende Lücken und völlig unvorbereits treten sie schließlich aus den untersten Klassen der Volksschule ins Leben hinein. Solche Kinder finden sich in so großer Zahl, daß nicht bezweifelt werden kann, es muß ihnen Hilfe, wenn diese für sie möglich ist, auf jeden Fall gebracht werden. Man wird nicht fehl gehen, wenn man annimmt, daß, je nach den örtlichen Verhältnissen, die Zahl der der Hilfsschulunterweisung bedürftigen $1^1/_4$ bis nahe an 2 % der gesamten Volksschulkinder eines Ortes beträgt. In den Großstädten wird die Zahl wohl kaum unter $1^1/_2$ % herabgehen. Die gleichen Angaben werden in England gemacht, und auch die seit 1897 alljährlich wiederholte staatliche schweizerische Schulstatistik hat etwa dasselbe ergeben. Des weiteren darf man annehmen, daß auf je ein völlig blödsinniges und je ein hochgradig schwachsinniges Kind drei Schwachsinnige leichteren Grades kommen. Es ist oft erstaunlich, welche Wandlung der Aufenthalt in der Hilfsschule schon nach kurzer Zeit im Wesen der Kinder hervorbringt, wie in der Erkenntnis, unter ihresgleichen zu sein, jetzt auch im Unterricht etwas leisten zu können, ihr scheues, gedrücktes Wesen schwindet, Freude am Spiel und an der Arbeit sowie Selbstvertrauen sich einstellt. —

Wenn auch die Hilfsschulen ihr Schülermaterial fast ganz aus der Volksschule beziehen, so ist damit noch nicht gesagt, daß nicht auch in den

Unterklassen der höheren Schulen geistesschwache Kinder säßen. Diese sind oft noch weit schlimmer daran, indem Eigenliebe der Eltern das Unmögliche erreichen will und erst nach unsäglichem Kampfe jede Hoffnung sinken läßt.

III. Aufnahmeverfahren.

Bei der Aufnahme ist vor allem zu beachten, daß nur tatsächlich mit geistigem Defekt behaftete Kinder in die Hilfsschule gelangen dürfen und nicht etwa aus anderen Ursachen (Fehler der Sinnesorgane, lange Krankheit, häufigen Schulwechsel etc.) Zurückgebliebene. Kein Kind darf aus der Normalschule fortgenommen werden, das im Rahmen derselben nur noch einigermaßen gefördert etwa bis zur Erledigung der Mittelstufe gebracht werden kann. Um sicher zu gehen, ist ein übereinstimmendes Urteil verschiedener Faktoren erforderlich: zunächst vonseiten der Schule, die das Kind bislang besucht hat. Gar oft tritt der geistige Defekt des Kindes erst in der Schule zutage, ist im Elternhause vorher gar nicht bemerkt worden. Namentlich der erethische Typus mit seiner Lebhaftigkeit, seiner anscheinend guten sprachlichen Entwicklung und Interessiertheit für die Umgebung täuscht oft bessere geistige Leistungsfähigkeit vor. Sorgfältige Beachtung verdient neben der Feststellung der Intelligenzdefekte auch die von Mängeln im Gemütsleben der betreffenden Kinder. Verwahrloste Kinder als solche gehören nicht in die Hilfsschule. Ausgesprochen moralisch Schwachsinnige, auch wenn sie noch so sehr Intelligenzdefekte aufweisen, sind wegen der von ihnen drohenden Gefahr der Verführung von der Hilfsschule fern zu halten. Die Angaben der Normalschule sind zu ergänzen durch Erkundigungen bei den Eltern über die bisherige Entwicklung des Kindes von der Geburt an. Diese sind in zweckdienlichster Weise von dem Schularzte und Leiter der Hilfsschule einzuziehen. Endlich hat eine eingehende Prüfung jedes Kindes durch diese beiden Personen in Gemeinschaft mit dem bisherigen Lehrer und Rektor des Kindes und einem Vertreter der Schulaufsichtsbehörde zu erfolgen. Von dem Hilfsschularzt ist zu fordern, daß er einerseits mit der Hygiene vertraut, andererseits gründlich psychiatrisch gebildet, womöglich ein Psychiater von Fach sei. Für diesen gibt es auf dem Gebiete des Schwachsinns leichteren Grades, der ihm in den Irren- und Idiotenanstalten selten begegnet, noch sehr viel zu forschen, wozu die Hilfsschulen reiche Gelegenheit bieten. In den ersten Zeiten des Bestehens der Hilfsschulen nahm man Kinder nur nach zweijährigem erfolglosen Besuche der Normalschule auf. Wo aber über den Schwachsinn eines Kindes durchaus bei allen Beteiligten kein Zweifel besteht, sollte man, um ein Schuljahr zu retten, die Ueberweisung in die Hilfsschule bereits nach einem Jahre vornehmen. Bei der Abgrenzung des Schülermaterials der Hilfsschule nach unten ist möglichste Weitherzigkeit am Platze, da manche zunächst recht hoffnungslos erscheinende Kinder sich erfahrungsgemäß noch über Erwarten gut entwickeln. Hat man allerdings bestimmt erkannt, daß auch die Hilfsschule ein Kind nicht zu fördern vermag, so ist es aus dieser zu entfernen und einer Anstalt zuzuführen.

Das gesamte Tatsachenmaterial, das sich bei der Aufnahme ergeben hat, ist zusammen mit dem Ergebnis einer eingehenden ärztlichen Untersuchung als Aufnahmebefund in den für jedes Kind in der Hilfsschule zu

führenden Personalbogen einzutragen. In diesem sind weiterhin in gewissen Zeitabschnitten die in der Hilfsschule an dem Kinde gemachten Beobachtungen einzutragen, so daß der Bogen schließlich ein klares Bild von dem Zögling und seiner Entwicklung bietet, auf Grund dessen in Zukunft stets ein eingehendes und klares Urteil über denselben abgegeben werden kann. — Die Entlassung aus der Hilfsschule hat zu erfolgen, wenn ein Kind auch in der Hilfsschule sich als durchaus nicht bildungsfähig und für das öffentliche Leben völlig ungeeignet erweist, ferner in den bei genügender Erfahrung sehr seltenen Fällen der versehentlichen Auswahl eines noch zu den Normalen zu zählenden Kindes und endlich natürlich mit dem gesetzlichen Schulentlassungstermine, also mit der Konfirmation. Der für diese vorbereitende Unterricht ist ebenso notwendig, den Hilfsschulzöglingen besonders in einer für sie geeigneten Form zu erteilen, wie der übrige Unterricht, Mit dem Eintritt ins Leben beginnt nun für sie eine gefahrvolle Periode, es setzt die Zeit der Pubertät ein, sie sollen in ihren Arbeitsleistungen mit anderen in Konkurrenz treten, von verschiedensten Seiten droht und lockt Verführung. Das Vorhandensein der notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten sichert durchaus noch nicht immer, daß die betreffenden Kinder im späteren Leben sich vollständig durchschlagen und auf dem rechten Wege bleiben werden. Ohne genügende Obhut und Aufsicht werden manche gar leicht auf abschüssige Bahn geraten. Soll ein Teil der Hilfsschularbeit nicht unrettbar verloren gehen, so ist weitgehende Fürsorge in Zukunft hier unerläßlich. Diese ist unter gegenwärtigen Verhältnissen auf dem Wege der Vereinstätigkeit zu leisten, die für jedes Kind einen Pfleger einsetzt, der ihm im späteren Leben in kritischen Zeiten stets mit Rat und Tat zur Seite steht, die ferner Mittel und Wege zu einer ausreichenden und für das einzelne Kind passenden beruflichen Ausbildung und Beschäftigung Sorge trägt, event. direkt Arbeitskolonien für solche einrichtet, die infolge ihrer geistigen und körperlichen Schwäche nicht selbständig erwerbsfähig werden können. Eine unbedingt zu fordernde Maßnahme ist die Einrichtung einer besonderen obligatorischen Fortbildungsschule für die früheren Hilfsschulzöglinge von 14 bis 18 Jahren. Eine gebührende Rücksichtnahme auf die Geistesschwachen in der Rechtsprechung und dem Militärwesen wird hoffentlich nicht mehr allzulange auf sich warten lassen. Zwar kann die Hilfsschule allein die für die Schulentlassenen erforderliche Fürsorge nicht leisten; sie muß aber stets in der Arbeit vorangehen, die weitesten Kreise für dieselbe zu interessieren suchen und die ihr gebotene Hilfe in zweckentsprechende Bahnen lenken. Auch den noch die Schule besuchenden Kindern muß vielfach weit über den Rahmen des Unterrichts hinaus Hilfe geleistet werden, da viele so traurigen sozialen Verhältnissen entstammen, daß es ihnen oft an der nötigsten Nahrung und Kleidung mangelt. Vor allem ist für die, welche den ganzen Tag ohne Aufsicht und völlig auf sich angewiesen sind, die Hilfsschule für eine Art Tagesanstalt eventuell unter Darreichung von Mittagessen zu erweitern.

Was die Gliederung der Hilfsschulen in Klassen anlangt, so gestaltet sich dieselbe je nach den lokalen Verhältnissen natürlich sehr verschieden. Um die Schulen reicher gliedern zu können und allzu weite Schulwege zu vermeiden, werden fast überall die Geschlechter und in vielen Orten

auch die Konfessionen zusammen unterrichtet, ohne daß man dabei auf Unzuträglichkeiten gestoßen wäre. In den großen Städten empfiehlt es sich wohl am meisten, eine fünfklassige Hilfsschule mit einer Vorstufe einzurichten. In letztere würden die allerschwächsten Kinder aufzunehmen sein, ferner die, welche noch gar keine Schule besucht haben. Sie würden hier für einen Unterricht im eigentlichen Sinne erst fähig zu machen und dann in die unterste (fünfte) Klasse zu versetzen sein, in die außerdem die Kinder zu setzen sein würden, welche nicht ganz ohne jeden Erfolg die Normalschule besucht haben. In dieser dürfte die Frequenz nicht über 20, auf der Vorstufe nicht über 15 hinausgehen. In den höheren Klassen, in denen sich der Unterricht mehr einem einfach gehaltenen Volksschulunterrichte nähert, können dann ruhig 20—25 Kinder sitzen. Wo es nur irgend möglich ist, richte man wenigstens zwei aufsteigende Klassen ein, da sonst bei mehreren Abteilungen die Schwierigkeiten zu groß wären. Damit der Lehrer die Kinder aufs gründlichste kennen lernt, und mit Rücksicht auf gerechte Arbeitsteilung ist eine konsequente Durchführung der Klassen in der Hilfsschule dringend zu empfehlen.

Der Stundenplan der meisten Hilfsschulen zeigt als Spezifikum eine Gleichlegung der Hauptfächer in allen Klassen, wodurch ein Austausch von Kindern ermöglicht wird, die in einem einzelnen dieser Fächer zurück oder voraus sind. Die Zahl der Stunden schwankt in den Klassen zwischen 28 und 30. Wenn auch bei Bemessung derselben und überhaupt im ganzen Unterrichte der Schwäche der Kinder weitgehendste Rechnung zu tragen ist, so muß doch auch andererseits ein gewisses Maß von Arbeitsleistung gefordert werden, da das von den Kindern beim Eintritt ins Leben doch auch gefordert wird. Selbst ein gewisses Quantum gedächtnismäßigen Wissens ist nicht zu umgehen. Die Hauptsache jedoch ist die möglichste Entfaltung der vorhandenen geistigen Kräfte, der Erwerb eines zwar beschränkten, aber wohl gefestigten Kreises klarer Vorstellungen und Begriffe, die Aneignung der unerläßlichsten sprachlichen (mündlichen und schriftlichen) und rechnerischen Fertigkeit, wie sie das tägliche Leben fordert, ferner die Schulung von Auge und Hand für die Verrichtungen des praktischen Lebens, damit die Kinder nach der Schulentlassung nicht ohne weiteres durch Ungeschick auffallen. Der Lehrplan ist mehrfach als für die Hilfsschule entbehrlich bezeichnet worden. Jedoch kann er nicht entbehrt werden; es muß nur dem Lehrer die Freiheit gewährt werden, je nach dem jeweiligen Kindermaterial Modifikationen vornehmen zu dürfen.

Bezüglich des in der Hilfsschule zu behandelnden Stoffquantums hat man wohl gesagt, es habe dem der Mittelstufe der Volksschule zu gleichen. Das ist nicht zutreffend, da die Hilfsschule einen Abschluß der Hilfsschule herbeiführen und daher manches Stoffgebiet aus der Oberstufe der Volksschule behandeln muß, andererseits sehr viele Stoffe der Mittelstufe der Volksschule unbeachtet lassen darf. An spezifischen Unterrichtsfächern findet sich in den meisten Hilfsschulen der Artikulationsunterricht für die zahlreichen mit Sprachgebrechen behafteten Kinder und der Knabenhandarbeitsunterricht. Was das Lehrverfahren anlangt, so muß von dem Hilfsschullehrer gefordert werden, daß er ein vollendeter Meister der Didaktik sei und eine nie versagende und erlahmende Geduld und Arbeitsfreudigkeit

besitze, daß er seinen Unterricht stets konkret, plastisch und wechselvoll, den Forderungen des praktischen Lebens Rechnung tragend gestalte. Ganz eigenartig und völlig von dem Unterrichte im gewöhnlichen Sinne abweichend gestaltet sich der Anfangsunterricht in der Hilfsschule, der die Kinder erst unterrichtsfähig machen soll. In letzter Linie soll der Unterricht natürlich auch in der Hilfsschule den Zwecken der Erziehung dienen. Je weniger darauf zu rechnen ist, daß die Kinder einmal aus verständiger Ueberlegung heraus die Notwendigkeit einer Unterordnung unter menschliche Autorität erkennen werden, umsomehr muß die Hilfsschule die Gewöhnung als wichtiges Erziehungsmittel anwenden. Bei aller Rücksichtnahme auf die Schwäche der Kinder muß daher doch energische straffe Zucht in der Hilfsschule herrschen, müssen die Kinder durch unablässige Gewöhnung die verschiedensten Tugenden, Unterordnung unter einen fremden Willen, Achtung vor Gesetz und Recht, schließlich in Fleisch und Blut aufnehmen. Wenn dies mit Güte nicht zu erreichen ist, darf man auch vor der Strafe nicht zurückschrecken. (Eigenbericht.)

VII. Gündel-Rastenburg sprach über Anstalten für Geistesschwache. Nach einem geschichtlichen Rückblick auf die Anstaltsgründungen seit Beginn der Geistesschwachen-Fürsorge überhaupt gab der Vortragende einen statistischen Ueberblick über die hauptsächlichsten gegenwärtigen Anstalten für Geistesschwache, um sodann einige Verwaltungsfragen sowie die reichsgesetzliche Regelung der ganzen Geistesschwachen-Fürsorge, die Stellungnahme der Inneren Mission und die Frage des Konfessionalismus kurz zu erörtern.

Nach pädagogisch-praktischen Gesichtspunkten sind die Geistesscwachen einzuteilen in solche leichteren Grades, schwereren Grades und Vollblöde. Die ersteren erreichen ungefähr das geistige Niveau der Mittelstufe normaler Schulentwicklung (8. bis 11. Lebensjahr), die zweiten das der Unterstufe (6. bis 7. Lebensjahr), die dritten sind bildungsunfähig. Die ersteren erhalten Unterricht in der Hilfsschule, die zweiten in der Anstaltsschule, die dritten bleiben unterrichtsfrei. Die ersten werden der Familie, die zweiten der Erziehungsanstalt, die dritten der Pflegeanstalt überwiesen.

Demnach bilden die Geistesschwachen schweren Grades den eigentlichen Stamm der Erziehungsanstalt. Dazu kommen

1. Geistesschwache leichteren Grades ohne Hilfsschulunterweisung am Heimatorte und

2. Geistesschwache leichteren Grades, welche unter das Fürsorgegesetz fallen, wenn für diese nicht anderwärts gesorgt wird.

Für die Anstaltserziehung der Geistesschwachen befürwortet G. die sogen. Familienpensionen; er gibt darum auch dem Villen-System vor dem Kasernen- bezw. Linear-System den Vorzug. Wie in der Familie, der natürlichen Erziehungsstätte, die Geschlechter nicht getrennt werden, so sollen auch in den Pensionaten Knaben und Mädchen gemeinsam erzogen werden.

Bezüglich des Unterrichts der Geistesschwachen fordert G. das dreistufige Klassensystem mit den dem Bedürfnis entsprechenden Vorbereitungsklassen, besondere Lektionen für Spiele (Vorstufe), Sprechen und Handfertigkeit, Konfirmandenunterricht durch den Geistlichen, die Fortbildungs-

schule für Schulentlassene und Fachaufsicht für diese Schulen. Als Beschäftigungen kommen in Betracht für die Geistesschwachen schweren Grades einseitige mechanische Arbeiten, wie Hausarbeiten (Waschen, Holztragen, Bettenmachen, Kartoffelschälen, Gemüseputzen etc.), Arbeiten für den Anstaltsgebrauch (Acker- und Gartenwirtschaft, Schneiderei, Tischlerei, Stricken, Flicken etc.), und drittens Arbeiten für den Außenabsatz (Decken- und Mattenflechten, Bücherbinden, Bürstenfabrikation etc.). Für die Geistesschwachen leichteren Grades kommt als Ziel schon mehr die technische Geschicklichkeit und darüber hinaus eine gewisse, wenn auch durch die geistige Minderewrtigkeit immer eingeschränkte Geschäftsfähigkeit in Frage, die auch den Verkehr mit der Oeffentlichkeit unbedingt voraussetzt.

Die Pflege der Geistesschwachen erstreckt sich, abgesehen von dem Einfluß der allgemeinen hygienischen Einrichtungen der Anstalt, auf eine allen gesundheitlichen Anforderungen entsprechende, sowie die den besonderen Verhältnissen der Zöglinge angepaßte Körpererziehung.

Zu den wichtigsten Fragen für eine Erziehungsanstalt gehört die des Personals. Die Tendenz der Anstalt bestimmt nicht nur den Spezialberuf des Leiters, sondern sie verlangt auch von dem übrigen Personale eine entsprechende Berücksichtigung. Für die Erziehung fordert G. seminaristisch gebildete Lehrkräfte mit spezialberuflicher Ausbildung und Kindergärtnerinnen, für die Pflege den psychiatrisch gebildeten Arzt und geschultes Wartepersonal, für die Beschäftigung besondere, möglichst aus dem Wärterstande hervorgegangene Handwerksmeister.

Nachfolgende Aufgaben sind nach G. vom Staate als nächstliegende Pflichten in Angriff zu nehmen:

1. Schaffung einer festen Organisation vom Zeitpunkte der Erkennung des inferioren Geisteszustandes an durch das ganze Leben hindurch.

2. Ausdehnung des Internierungszwanges nicht nur nach dem Gesichtspunkte des sozialen, sondern auch des unterrichtlichen Bedürfnisses.

3. Spezialberufliche Ausbildung des Lehr- und Wartepersonals und

4. Aufhebung der verschiedenen wirtschaftlichen Nachteile, denen die Beamten an Wohltätigkeitsanstalten mit Privatverwaltung im Gegensatz zur Beamtenschaft öffentlicher Anstalten ausgesetzt sind.

Zur Begründung und weiteren Erläuterung der theoretischen Vorträge dienten die Demonstrationen, die vielen Teilnehmern höchst wichtige neue Erkenntnisse und Anregungen brachten; sie fanden an vier Nachmittagen der Kurswoche im Hörsaale, im mikroskopisch-anatomischen und chemischen sowie im experimental-psychologischen Laboratorium der psychiatrischen Klinik statt. Prof. Sommer gibt in No. 2 des Jahrg. 1904 der Psychiatr.-Neurolog. Wochenschrift folgende kurze Beschreibung des experimental-psychologischen Laboratoriums: „Es verteilt sich auf drei voneinander getrennte Zimmer, an welche sich die mechanische Werkstätte zur Konstruktion von Apparaten etc. anschließt. In jedem der drei Zimmer ist ein Schaltbrett an der Wand befestigt, welches unter Verwendung von Stöpseln die Entnahme von Schwachstrom aus einer gemeinschaftlichen Batteriezentrale gestattet. Diese Zentrale besteht aus einer Batterie von 6 Meidinger-Elementen für den Hauptstrom und 2 Batterien von je 2 Krügerelementen für 2 Nebenströme. Außerdem steht ein elektrischer Strom von 110 Volt Spannung zur

Verfügung, der durch Vorschalteinrichtungen beliebig geschwächt und für Licht und elektromotorische Zwecke verwendet werden kann. Die vorhandenen Methoden zerfallen in 3 Gruppen, die gesondert in den genannten Zimmern untergebracht sind.

Zimmer No. 1 ist ausschließlich für Zeitmessungen und Reaktionsversuche bestimmt. Die Einrichtung ist folgende: Unterhalb und seitwärts des oben erwähnten Schaltbretts sind eiserne, horizontal und vertikal bewegliche Arme an der Wand befestigt, welche zur Aufnahme von Apparaten dienen, die Erschütterungen verursachen oder von solchen ungünstig beeinflußt werden können. An der gleichen Wand steht ein schwerer Tisch mit 14 Stöpselklemmen, die auf der unteren Seite der Tischplatte durch Leitungen miteinander verbunden sind. Die Enden dieser Leitungen können mit Stöpselschnüren an das Schaltbrett angeschlossen werden. An Apparaten sind vorhanden: 1 Voltmeter, 1 Amperemeter, beide an der Wand befestigt, 1 Hippsches Chronoskop mit 6 Minuten Laufzeit, auf einer festen Wandkonsole ruhend, 1 Sekundenpendel mit Relais und lokaler Batterie nebst Umschalter zur Zeitkontrolle am Chronoskop nach Sommer, 1 Hippscher Fallapparat, 1 stationärer optischer Reizapparat nach Alber, 1 Diopter, 1 optischer Reizapparat nach Roemer, 2 Schallschlüssel nach Roemer für sprachlichen Reiz und Reaktion, 1 Lippenschlüssel, mehrere Morsetaster. Jeder dieser Apparate kann durch Leitungsschnüre an eine der auf dem Tisch verteilten Stöpselklemmen angeschlossen werden. Nach Entfernung des Stöpsels aus der betreffenden Klemme ist er in den Stromkreis eingeschaltet.

Das 2. Zimmer dient hauptsächlich der Untersuchung von Ausdrucksbewegungen und weist folgende Einrichtung auf: 2 schwere Experimentiertische, 1 kleiner Tisch für Vorbereitungen (Brussen von Kymographiontrommeln etc.), 1 Apparatenschrank, eine Wasserzapfstelle mit Becken. An Apparaten sind vorhanden: 1 großes Basler Stativ, 1 kleines Stativ, 1 großes Kymographion, 1 kleines Kymographion, ferner folgende von Sommer angegebene und größtenteils in der Klinik von dem Mechaniker Hempel gebaute Apparate: Reflexmultiplikator nebst Apparat zur zeitlichen Messung des Kniephänomens, 1 Apparat zur dreidimensionalen Analyse von Beinbewegungen, 1 Apparat zur dreidimensionalen Analyse von Bewegungen der Hände, 1 Apparat zur Analyse von Bewegungen der Stirnmuskulatur, 1 Pupillenmeßapparat mit Messung von Reiz und Wirkung für elektrisches Licht, 1 desgleichen für Petroleumlicht, 1 Pulsophon, 1 Apparat zur graphischen Darstellung der Atembewegungen, 2 Handelektroden mit 1 Spiegelgalvanometer zur Untersuchung der elektromotorischen Wirkungen der Finger, 1 Anordnung zur Umsetzung von Ausdrucksbewegungen in Licht- und Farbenerscheinungen, 1 Anordnung zur Untersuchung vasomotorischer Vorgänge an der Haut. Ferner sind vorhanden: 1 Sphygmograph nach Ziehen, 1 desgl. nach Marey, 1 Unterbrechungsgrad, 3 elektromagnetische Signalfedern, 1 elektrisches Signal nach Edelmann, 1 Chronograph nach Jaquet, 1 Phonograph, 1 Kinematograph, 1 elektromagnetische Stimmgabel, 2 Bourdonsche Federn mit Schreibhebel, 2 Mareysche Trommeln etc.

Im 3. Zimmer werden vorzugsweise Untersuchungen nach rein psychologischen Methoden vorgenommen (Orientiertheit, Schulkenntnisse, Rechnen,

Assoziationen etc.) und zwar in vergleichender Weise an Normalen, Uebergangsfällen und Geisteskranken. Als Hilfsapparate dienen ein Metronom und ein optischer Reizapparat nach Alber. Das Prinzip des gleichen Reizes wird in Form bestimmter Reihen von Fragen, Aufgaben, Reizworten etc. angewendet." (Vergl. obige Fragebogen.)

Weygandt-Würzburg erläuterte unter besonderer Berücksichtigung von Befunden bei Idiotie Photographien, Schädel und natürliche Präparate ganzer Gehirne.

Berliner-Gießen gab unter Benutzung von Naturpräparaten des gesunden Gehirnes in allen in Betracht kommenden Schnitten, von mikroskopischen Präparaten und Abbildungen einen Ueberblick über den Bau des Zentralnervensystems und des Zentralorgans, wobei der Lokalisationstheorie eingehend gedacht wurde.

Sommer-Gießen erläuterte neben den schon oben erwähnten Tabellen noch verschiedene Diagramme und Kurven und führte eine Anzahl geeigneter Krankheitsfälle vor.

Seine Vorträge fanden eine weitere Klärung durch die von v. Leupoldt-Gießen an Gesunden und Kranken demonstrierten Apparate zu den experimental-psychologischen Untersuchungen. Es wurden vorgeführt und erklärt: 1. Apparat zur dreidimensionalen Analyse von Bewegungen an den Händen (nach Sommer). Die Bewegungen der Finger in den drei Dimensionen werden durch eine Platte und durch mehrere Winkelhebel so auf drei Schreibhebel übertragen, daß diese auf einer rotierenden Trommel drei Kurven zeichnen, welche den Druck, die seitliche Schwankung und den Stoß darstellen. Der Arm ruht hierbei in einer Schlinge, während die Finger durch ein Gummiband mit der Platte verbunden werden. Das System der drei sehr leicht beweglichen Hebel ist durch ein Gewicht ausbalanciert und kann durch eine hochstellbare Stütze in der Ruhelage fixiert werden. Der Apparat eignet sich zur Untersuchung aller Arten von Tremor, sowie der feineren Ausdrucksbewegungen, welche unwillkürlich an den Fingern zustande kommen. (Zeitschr. f. Psychol. u. Physiol. d. Sinnesorgane XVI, S. 275.) Er ist für den Preis von 165 M. von der Firma E. Zimmermann, Leipzig, zu beziehen.

2. Apparat zur dreidimensionalen Analyse von Bewegungen der Beine (nach Sommer). Die Bewegung des äquilibrierten Beines oder anderer Muskelgruppen werden mittels dreier Schreibhebel, welche den räumlichen Dimensionen entsprechen, auf eine rotierende Trommel übertragen. Der Apparat eignet sich besonders zur Untersuchung von ataktischen Zuständen, ferner zu Versuchen über Ermüdung, überhaupt lassen sich mit ihm eine Menge physiologischer Bewegungserscheinungen an den Extremitäten darstellen und messen. (Sommer, Lehrbuch der psychopathologischen Untersuchungsmethoden, Wien 1899, S. 135.) Der Apparat wird zu stationärem Gebrauch mit Registrierappaart auf Wandkonsol, auf Wunsch jedoch auch transportabel von obiger Firma für den Preis von 310 M. verkauft.

3. Reflexmultiplikator nach Sommer. Der Apparat dient zur graphischen Darstellung des Kniephänomens. Der Oberschenkel wird in einer Stütze gelagert, über welcher ein Fallhammer, dessen Gewicht und Fallhöhe variabel sind, befestigt ist; der Unterschenkel ist von einer Ledermanschette ge-

halten, welche in einem 2 m hohen Gestell — ausbalancierbar — aufgehängt ist. Die beim Aufschlag des Hammers auf die Sehne erfolgende Reflexbewegung des äquilibrierten Unterschenkels wird mittels ungleicharmigen Hebels auf eine Vertikalführung übertragen, welche mittels Schreibhebel die Bewegungen verkleinert auf die Trommel des Registrierapparates aufzeichnet. (Deutsch. med. Wochenschr. 1894. No. 45.) Preis dieses Apparates 300 M.

4. Mit obigem Reflexmultiplikator kann ein von Sommer konstruierter Apparat zur zeitlichen Messung des Kniephänomens in Verbindung gebracht werden; derselbe kostet 247,50 M.

5. Optischer Reizapparat (nach Alber). Dieser Apparat erlaubt eine Anzahl von Karten mit farbiger Oberfläche, Buchstaben oder Worten der Reihenfolge nach plötzlich sichtbar zu machen unter elektromotorischer Registrierung des Momentes, in welchem der Reiz eintritt. Die Reizkarten werden in den Sammelkasten hintereinander gestellt und durch eine Feder gegen die Oeffnung der vorderen Platte gedrückt. Durch Bewegen des rückwärtigen Hebels wird die vorderste sichtbare Karte weggezogen, wobei ein Kontakt gelöst bezw. geschlossen wird, der in bekannter Weise mit dem Chronoskop verbunden ist. (Archiv f. Psychol. XXX, 2. Heft.) Preis des Apparates 110 M.

6. Apparat zur Pupillenuntersuchung (nach Sommer). Mit dem Apparat kann man bestimmte Mengen elektrischen Lichtes, die durch einen Rheostaten abgestuft und für jede Rheostatenstellung photometrisch bestimmt werden können, in das zu untersuchende Auge werfen. Die Messung der Reaktion geschieht auf optisch-mathematischem Wege durch Einstellung von zwei parallelen Fäden von veränderlicher Weite und Axenstellung auf den Rand der Pupille bei möglichster Fesselung der Akkomodation. Das Resultat wird an einer Skala abgelesen. Es ergeben sich bei mehrfacher Untersuchung Reihen von Reizen mit zugehörigen Reihen von Pupillenweiten. (Sommer, Lehrbuch der psychopathologischen Untersuchungsmethoden, Wien, 1899.) Preis des Apparates 415 M.

Dannenberger-Gießen stellte 1. die 35 jährige Mikrocephalin Margarete Becker aus Bürgel bei Offenbach und 2. eine 23 jährige Patientin mit Porencephalie (spastische Parese, Epilepsie und Schwachsinn) vor. Des weiteren erläuterte er die Riegersche Projektionsmethode der Schädelmessung, bei der durch Uebertragung der einzelnen Umrisse auf ein Meßblatt eine optische Reproduktion der räumlichen Verhältnisse in einer Fläche gewonnen wird, so daß nachträglich eine genaue Messung der einzelnen Ebenen vorgenommen werden kann.

Das wäre in Kürze ein Ueberblick über die gewaltige Arbeit, die in den acht Tagen geleistet wurde. Am Schlusse des Kurses fand noch eine sehr anregende freie Diskussion statt, in der eine ganze Reihe praktischer und theoretischer Fragen zur Erörterung kamen.

Und nun das Resultat des Kurses? Er war veranstaltet zur Fortbildung für Aerzte und Lehrer. Für die Dozenten lagen in dieser Zusammensetzung des Zuhörerkreises, in der verschiedenartigen Vorbildung der Teilnehmer, einige Schwierigkeiten, die aber von allen mit feinem Takte und großem Geschick überwunden wurden. Pädagogik und Medizin wurden als

ebenbürtig geachtet und behandelt. Damit haben die Gießener Tage aber auch sicher zum gegenseitigen Kennenlernen der beiden an der Heilerziehung beteiligten Stände wesentlich beigetragen, so daß infolge der richtigen Kenntnis der beiderseitigen Arbeit und damit der höheren gegenseitigen Wertschätzung dem Handinhandarbeiten und methodischen Zusammenwirken von Aerzten und Lehrern zum Wohle der Schwachen am Geiste die besten Garantien gegeben sind. — Den Pädagogen sind neben den theoretischen Vorträgen besonders die Uebungen und Demonstrationen von außerordentlichem Werte gewesen; sie haben dadurch die Fähigkeit erlangt, auch nicht so offen zutage tretende Symptome des Schwachsinns richtig zu deuten und derartige Kinder mehr denn bisher dem Arzte zur Behandlung zuzuführen.

Hoffen wir, daß Prof. Sommer-Gießen diesem in jeder Beziehung wohlgelungenen ersten Kurs der medizinischen Psychologie bald den zweiten folgen läßt.

Berichte und Besprechungen.

Bösbauer, Miklas und Schiner. Handbuch der Schwachsinnigenfürsorge. Teubner-Leipzig 1905. Preis 3,20 Mark. 173 Seiten.

In Oesterreich macht sich bei der Lehrerschaft und den Behörden das Bestreben geltend, auf dem Gebiete der Fürsorge für die Schwachsinnigen das bisher Versäumte nachzuholen. Ein Beweis dafür ist obiges Werk. Dasselbe bietet keine neuen, bahnbrechenden Ideen, aber die Verfasser haben es verstanden, in konzentrierter Form über alle in Betracht kommenden Fragen zu orientieren. Was in vielen Monographien zerstreut war, haben dieselben in übersichtlicher Weise gesammelt.

Oesterreich hat auf dem bezeichneten Gebiete manches nachzuholen. Haben doch alle österreichischen Kronländer zusammen nur die Hälfte der Klassen für Schwachsinnige wie die Stadt Hamburg. Nach einer kurzen, aber erschöpfenden Darstellung der Aetiologie und Symptome des Schwachsinns behandelt das Buch die schwierige Frage der Nomenklatur. Auf diesem Gebiete herrscht heute noch große Verwirrung. Fast jeder Autor hat einen anderen Namen für dieselbe Sache, wie die Verfasser durch Anführung der Autoren Ziehen, Demoor, Bourneville und Weygandt beweisen. Trüper hat recht, wenn er sagt: „Wenn man der Wissenschaft wegen etwas international bezeichnen möchte, dann doch wenigstens ein sinnreiches Fremdwort!" Esquirol teilt ein nach dem Sprachvermögen, Sollier nach dem Grad der Aufmerksamkeit, Wildermuth nach der Vergleichung mit normalen Stufen der geistigen Entwicklung, Ziehen nach dem Grad der Intelligenzdefekte usw. Die Verfasser entscheiden sich für eine Einteilung nach der medizinisch-pädagogischen Behandlung, an der weiter nichts auszusetzen ist, als daß dadurch die Anzahl der verschiedenen Einteilungen vermehrt wird.

Auch der Begriff der „psychopathischen Minderwertigkeit" von Koch wird erörtert. In bezug auf die Beurteilung desselben stimme ich aus eigener Erfahrung dem Urteil Ziehens zu: „Heutzutage ist der Begriff psychopathische Minderwertigkeiten ein unklares Schlagwort, welches ähnlich wie der Begriff Degeneration der Lückenbüßer für exakte Diagnosen ist." In dem folgenden Kapitel „Erziehung und Unterricht" interessieren besonders die Ausführungen über Anstalts- und Schulerziehung. Die Verfasser verlangen mit Recht für Idioten, Imbezille und alle Schwachsinnigen, bei denen eine häusliche Erziehung entweder gar nicht am Platze ist oder bei denen das häusliche Milieu nur verderblich einwirkt, geschlossene Anstalten, für die Schwachsinnigen leichteren Grades und namentlich für

die Schwachbefähigten, die mit geringeren Opfern der menschlichen Gesellschaft wiedergegeben werden können, die Hilfsschule, das Externat. Dort werden auch die Maßnahmen betr. Zurückversetzung aus der Hilfsschule in die Normalschule erörtert, wobei allerdings die Verfasser weniger ihre eigenen Ansichten aussprechen, als vielmehr Aeußerungen von anderen Pädagogen, Kongressen usw. anführen.

Ueber die Leitung von Anstalten für Schwachsinnige usw. wird dem Vorschlag des Vereins deutscher Irrenärzte widersprochen, Anstalten für Schwachsinnige prinzipiell unter ausschließliche Oberleitung der Aerzte zu stellen. Die Verfasser sind mit Recht der Meinung, daß das Wort Pelmanns, daß bei den Schwachsinnigen weniger der Arzt eine Heilung als der Erzieher eine Besserung bewerkstelligen könne, richtunggebend ist. Unter diesen Umständen muß allerdings von den Lehrern eingehende Kenntnis der Schul- und Anstaltshygiene verlangt werden. Eine ärztliche Kontrolle des Gesundheitszustandes soll bestehen bleiben.

Ueber den Schulbesuch der Schwachsinnigen vertritt das Buch die vernünftige Forderung, daß derselbe bis zum 17. Jahre dauern müsse. Diese Kinder müssen den Eintritt der Pubertät unter dem Schutze des Erziehers verleben, eine Ansicht, die Arno Fuchs schon in seinem Buch vertreten hat.

Die folgenden Kapitel erörtern noch die Behandlung schwachsinniger Kinder, die Unterrichtsgegenstände und die Fürsorge für die aus der Schule Entlassenen.

In dem Abschnitt „Geschichtliches“ sind einige Irrtümer und Ungenauigkeiten zu verzeichnen. Bei dem Verzeichnis der Hilfsschulen fehlt bei den einzelnen Orten die Zahl der Klassen resp. Schulen. Außerdem ist die Erziehungsanstalt für jugendliche Epileptiker in Wuhlgarten b. Berlin nicht aufgeführt. Für eine event. Neuauflage müßte auch die inzwischen eröffnete Anstalt für jugendliche Epileptiker in Johannisthal bei Süchteln (Rheinprovinz) genannt werden. Die Idiotenanstalt in Dalldorf b. Berlin ist versehentlich unter den von Vereinen, Orden und Privaten erhaltenen Anstalten aufgeführt.

Das Literaturverezichnis enthält trotz des im Vorworte ausgesprochenen Grundsatzes, nur Wertvolles zu bringen, doch manches, was man nicht dazu rechnen kann. Außerdem ist hier oft die Sorgfalt zu vermissen. S. 124 wird eine Arbeit von Bratz, Einfluß der Epilepsie auf die geistige Entwicklung des Kindes, angeführt. Diese Arbeit ist bis jetzt noch nicht erschienen. Sie war nur angekündigt in der Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie von Schiller und Ziehen. Diese Sammlung wird bekanntlich nicht fortgesetzt, und deshalb erscheint auch obige Arbeit nicht, wie Ref. bestimmt weiß, da er bei derselben beteiligt war. Band III von Ziehen, Geisteskrankheiten des Kindesalters (S. 147) ist bis heute noch nicht erschienen, sondern nur Band I und II. Bethmann, Anatomie und Symptomatologie, ist zweimal angeführt: S. 124 und S. 128 unter Fuchs, Beiträge usw. Es fehlen folgende Werke: Heller, Grundriß der Heilpädagogik (Engelmann-Leipzig 1904), Baur, das kranke Schulkind (Enke-Stuttgart 1903), Weise, die Fürsorge der Volksschule für ihre nicht schwachsinnigen Nachzügler (Beyer

Mädchen des 5., 6., 7. und 8. Halbjahres. Sie zeitigten eigenartige Resultate, die mich bestimmten, den Experimenten Schuytens prüfend nachzugehen. Das erwies sich aber nur möglich unter zwei Einschränkungen: Geschlechts- und Altersdifferenzen mußte ich ausschalten, dafür wählte ich eine größere Anzahl Beobachter aus: 40 Knaben im Durchschnittsalter von 10 Jahren der hiesigen 3. Knaben-Mittelschule.

Die Methode

stimmte mit der von Schuyten angewandten überein. Das auditive Zifferngedächtnis fand Anwendung, und zwar so: die Prüflinge hatten vor sich ein Blatt Papier und einen Bleistift; sie waren über die Absicht des Untersuchenden vorher nicht unterrichtet worden. Ihnen wurden folgende Zahlen vorgesprochen:

32, 98, 56, 74, 23, 65, 89, 47.

Jede Zahl wurde einzeln im Chor nachgesprochen, dann mußten die Schüler niederschreiben, was sie behalten hatten. Das Blatt Papier wurde nach der Niederschrift umgewendet und nun fand eine gleiche Untersuchung statt. Dazu wählte ich aber andere Zahlen aus, die sich durch Umstellung der Ziffern leicht ergaben und durfte so gleiche objektive Schwierigkeit voraussetzen. Der Versuch wurde dann ein drittes und viertes Mal wiederholt, nie aber mit den Zahlen des zweiten Versuchs. Die Resultate des ersten Versuchs ergaben sich nach unmittelbarer Darbietung, die andern nach ein- bis dreimaliger Wiederholung (das Nachsprechen nicht als Wiederholung gerechnet). Bei dem ersten Versuch wurde — entgegen der Weise Schuytens — das Chorsprechen ausgeschaltet, die Niederschrift erfolgte unmittelbar nach dem Vorsprechen. Die Untersuchungen fanden zweimal statt, vor dem Unterrichtsbeginn um 8 und vor Schluß des Unterrichts um 1 Uhr mittags. Durch Berücksichtigung eines größeren Schülermaterials hoffte ich weiteren Differenzierungen nachgehen zu können.

Resultate Schuytens.

Bevor ich die Ergebnisse meiner Erhebungen aufzeichne und ihr Verhältnis zu den Antwerpenern, will ich die Gesamtresultate Schuytens hinstellen. Er fand: Es gibt wesentliche

Gedächtnisvaria zunächst im auditiven Zahlengedächtnis, dann wahrscheinlich auch in der Gedächtnisentwicklung überhaupt; sie sind bedingt 1. durch die Verschiedenheit der Schularbeit, 2. durch die Uebung, 3. durch die Schärfe der Auffassung, 4. durch Unterschiede der geistigen Entwicklung, 5. durch das Geschlecht, 6. dann auch noch — hier sind andere Untersuchungen Schuytens zu vergleichen[2]) — durch die Jahreszeit, 7. durch den sozialen Zustand des Kindes und 8. seine physische Beschaffenheit.

Meine Ergebnisse.

A. Ergebnisse zu Beginn des Unterrichts.

Versuch I. Unmittelbare Reproduktion. Zahlwörter:

68, 97, 45, 38, 62, 83, 76, 57, 94, 28.

Maximale Leistungsmöglichkeit: $40 \times 10 = 400$
Tatsächliche Leistung: 187
Davon richtig: 109
„ falsch: 78

I. 8 Uhr. a.[3])

No.	68	97	45	38	62	83	76	57	94	28	Summe	Fehler.
1	12	2	2	—	1	1	—	1	1	4	24	78
2	3	8	2	3	1	1	1	1	1	3	24	
3	5	1	3	—	4	1	2	1	1	6	24	
4	5	—	2	1	2	—	1	—	2	—	13	
5	2	1	—	—	2	—	—	—	1	2	8	
6	2	—	—	4	—	—	—	—	—	3	9	
7	—	—	1	1	1	—	—	—	—	—	3	
8	—	—	1	—	—	—	—	—	—	2	3	
9	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	
10	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Summe	29	12	11	9	11	3	4	3	9	18	**109**	

[2]) Zijn de Schoolkinderen der welstellende Antwerpsche burgers spierkrachtiger etc. — Knijpkrachtvariatie en Verstandsontwikkeling der Schoolkinderen. — Spierkrachtvariatie bij Schoolkinder geduurende hot Schooljaar u. a. (Im oben genannten Jaarboek.)

[3]) Die Tabellen sind so geordnet, daß aus ihnen auch ersehen werden kann, wie die Reihenfolge der Zahlwörter reproduziert wurde.

Versuch I. $8^1/_2$ Uhr. b.

Einmalige Wiederholung.

Gesamtleistung: 231

Davon richtig: 124

„ falsch: 107.

I. 8 Uhr. b.

No.	86	79	54	83	26	38	67	75	49	82	Summe	Fehler
1	10	—	1	3	2	1	2	2	—	6	27	107
2	3	7	—	4	4	3	3	2	—	4	30	
3	1	2	4	1	1	2	3	2	1	—	17	
4	—	—	2	3	1	3	—	—	1	2	12	
5	2	—	3	1	3	3	2	2	2	—	18	
6	1	—	—	—	—	3	3	1	—	1	9	
7	1	1	—	1	2	—	—	1	2	—	8	
8	—	—	—	1	—	—	—	—	2	—	3	
9	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
10	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Summe	18	10	10	14	13	15	13	10	8	13	**124**	

Versuch I. $8^1/_2$ Uhr. c.

Gesamtleistung: 288

Davon richtig: 171

„ falsch: 117.

I. 8 Uhr. c.

No.	86	79	54	83	26	38	67	75	49	82	Summe	Fehler.
1	10	2	1	2	1	1	1	—	6	15	39	117
2	4	7	3	—	1	2	3	—	5	6	31	
3	3	—	5	2	10	1	6	—	5	2	34	
4	3	1	3	3	3	6	2	—	1	1	23	
5	—	4	4	3	7	—	3	—	—	—	21	
6	2	—	1	1	—	3	1	—	3	1	12	
7	1	—	1	1	1	—	1	—	2	—	7	
8	—	—	—	—	—	2	—	—	—	1	3	
9	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
10	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1	
Summe	23	14	18	12	23	16	17	—	22	26	**171**	

Versuch I. 8 Uhr. d.

Gesamtleistung: 276

Davon richtig: 178
„ falsch: 98.

I. 8 Uhr. d.

No.	86	79	54	83	26	38	67	75	49	82	Summe	Fehler.
1	14	—	—	1	1	—	2	1	1	16	36	98
2	1	6	4	2	5	2	3	—	7	3	35	
3	2	—	4	1	7	7	4	—	3	2	30	
4	—	5	3	5	3	2	1	—	1	4	24	
5	—	2	2	—	3	3	4	—	1	—	16	
6	1	1	1	1	1	2	1	—	—	2	9	
7	2	—	1	—	—	—	2	—	—	5	11	
8	—	—	2	2	1	—	1	1	2	—	7	
9	1	—	—	—	—	1	—	—	1	—	5	
10	—	—	1	—	—	—	1	—	—	1	3	
11	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	
12	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1	
Summe	22	14	20	13	21	17	19	2	17	33	**178**	

Versuch II. $12^3/_4$ Uhr. a. — Zahlwörter:

64, 83, 25, 35, 86, 97, 57, 61, 93, 74.

II. $12^3/_4$ Uhr. a.

Gesamtleistung: 230

Davon richtig: 112
„ falsch: 118.

II. $12^3/_4$ Uhr. a.

No.	64	83	25	35	86	97	57	61	93	74	Summe	Fehler.
1	4	2	4	—	—	—	—	1	4	15	30	118
2	—	2	2	4	2	1	—	2	7	7	27	
3	1	2	7	7	—	1	1	—	1	1	21	
4	3	1	2	3	1	—	2	—	—	1	13	
5	—	2	1	3	—	—	—	—	1	—	7	
6	—	1	1	2	—	2	—	—	—	—	6	
7	2	2	—	—	—	1	—	—	—	—	5	
8	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	2	
9	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1	
10	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Summe	10	12	17	19	3	5	3	5	14	24	**112**	

Versuch II. $12^3/_4$ Uhr. b–d. — Zahlwörter:

46, 38, 52, 53, 68, 79, 75, 16, 39, 47.

II. $12^3/_4$ Uhr. b.

Gesamtleistung: 239

Davon richtig: 125

„ falsch: 114.

II. $12^3/_4$ Uhr. b.

No.	46	38	52	53	68	79	75	16	39	47	Summe	Fehler.
1	3	2	—	—	1	1	—	8	6	18	39	114
2	5	3	—	—	1	1	—	3	13	6	33	
3	1	1	—	—	2	5	1	6	1	4	21	
4	2	2	3	—	2	1	—	—	1	—	11	
5	1	1	1	—	2	1	—	2	—	1	9	
6	—	—	—	—	2	—	—	2	—	—	4	
7	2	1	—	—	—	2	—	—	—	—	5	
8	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
9	—	1	—	—	—	—	—	1	—	—	2	
10	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	
Summe	14	11	4	—	10	11	1	22	21	30	**125**	

II. $12^3/_4$ Uhr. c.

Gesamtleistung: 266

Davon richtig: 150

„ falsch: 116.

II. $12^3/_4$ Uhr. c.

No.	46	38	52	53	68	79	75	16	39	47	Summe	Fehler.
1	6	—	—	—	—	—	—	2	8	18	34	116
2	—	3	1	—	1	1	—	7	12	9	34	—
3	2	2	1	—	2	3	—	11	3	4	28	—
4	1	7	2	—	2	2	—	2	2	1	19	—
5	2	2	—	—	3	—	—	2	—	—	9	—
6	1	3	2	—	3	—	—	2	1	—	11	—
7	1	1	1	—	—	1	—	2	—	—	9	—
8	—	—	2	—	2	—	—	—	—	—	2	—
9	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—
10	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
11	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	2	—
Summe	16	18	10	—	13	7	—	28	26	32	**150**	—

II. $12^3/_4$ Uhr. d.

Gesamtleistung: 258
Davon richtig: 147
" falsch: 111.

II. $12^3/_4$ Uhr. d.

No.	46	38	52	53	68	79	75	16	39	47	Summe	Fehler.
1	8	1	—	—	—	—	—	2	8	15	34	111
2	3	7	—	—	2	—	—	8	8	6	34	
3	2	3	4	—	2	—	—	9	1	2	23	
4	—	5	2	—	3	—	—	1	2	3	16	
5	1	—	6	—	8	—	—	—	2	1	18	
6	—	1	1	—	—	1	—	2	—	—	5	
7	—	1	2	—	2	1	—	2	—	—	8	
8	—	2	—	—	—	—	—	1	1	—	4	
9	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	2	
10	—	1	—	—	—	1	—	—	1	—	3	
Summe	15	22	15	—	17	3	—	25	23	27	**147**	

Verwertung des Materials.

Zunächst sollen die Hauptwerte der einzelnen Tabellen herausgehoben werden:

Versuch	Richtig	Falsch	Gesamt
I. a)	109	78	187
b)	124	107	231
c)	171	117	288
d)	178	98	276
II. a)	112	118	230
b)	125	114	239
c)	150	116	266
d)	147	111	258

Bezieht man die Gesamtergebnisse nach der Formel $\frac{r \times 100}{r + f}$ auf die Anzahl der richtigen Niederschriften in jedem Versuch, so erhält man:

	a	b	c	d
Versuch I.	58	54	59	65
" II.	49	52	56	57

Vergleicht man diese Daten, so ist deutlich eine herabgesetzte Leistung in Versuch II gegenüber I ersichtlich; am größten ist sie bei den a-Resultaten: I : II = 58 : 49, etwas geringer bei den übrigen, aus denen man als Mittel berechnen kann bezw. 59,3 : 55. Aehnlich ist das Verhältnis, wenn man

allein die richtigen Reproduktionen ins Auge faßt, nämlich: 109 : 112 bezw. 124 : 107. Diese Tatsache kann offenbar nur durch den Umstand erklärt werden, daß ein anstrengender Unterricht voraufgegangen war und ermüdend wirkte — für das Studium des Gedächtnisses aber folgt daraus, daß es keineswegs gleichgültig ist, zu welcher Tageszeit experimentelle Beobachtungen angestellt werden, daß die so bedingten Gedächtnisveränderungen sorgfältig erwogen werden müssen.

Die durch Ermüdung — eine genauere Bestimmung der einzelnen Momente dieses Bündels und deren Wirkungen lassen die vorliegenden Versuche nicht zu — greift aber noch tiefer variierend in die Gedächtniserscheinungen ein.

Ein Vergleich der a-Werte zeigt, daß die — es gestattet — unmittelbare Gedächtnisfrische ungleich stärker durch die Ermüdungswirkungen betroffen wird. Die durch Wiederholung erhärteten Zahlwörter zeigen sich widerstandsfähiger.

Die Uebungswerte der einzelnen Wiederholungen weisen um $12^3/_4$ Uhr gegenüber 8 Uhr Variationen auf. Zwar wird man, entsprechend den geringeren Anfangsleistungen, bei II b gegenüber I b auch geringere Steigerung erwarten. Diese ist aber keineswegs jener parallellaufend, sondern, während wir bei I von $b : c = + {}^1/_{11}$, $c : d = + {}^1/_8$ finden, berechnet man bei II nur Zuwachse von ${}^1/_{13}$ bezw. ${}^1/_{56}$. Der Wert der Wiederholungen ist also ungleich geringer unter den so variierten Gedächtnisleistungen.

Zwar, achtet man allein auf die absoluten Werte, so gewinnt man ein anderes Bild. Zunächst zeigen die Gesamtwerte auf Seite 335 bei Versuch I und II — abgesehen von den a-Versuchen — keine nennenswerten Unterschiede auf; ja jeweils hat es den Anschein, als ob die Arbeit durch den Unterricht keinerlei variierende Wirkung ausübt. Der Umstand beweist zugleich, wie versuchstechnisch bedenklich es ist, allein auf die Gesamtwerte sich zu verlassen. Ein anderes Bild zeigen die absoluten Fehlerwerte. Die a-Versuche zeigen um $12^3/_4$ Uhr ein bedeutendes Mehr absoluter Fehler an, etwa ${}^1/_2$ mehr; das Mehr des Durchschnittswertes der b-Versuche beträgt nur 6, also etwa ${}^1/_8$. Der Uebungswert der einzelnen Wiederholungen tritt nicht deutlich zutage. Die richtigen Reproduktionen für sich genommen zeigen bei a keinerlei variierende Wirkung, wohl aber bei den übrigen Versuchen,

doch beweisen hier mancherlei Schwankungen, daß nicht erlaubt ist, aus diesen richtigen Fällen allein ein Bild zu konstruieren.

Variierende Wirkung der Begabung.

Ich wählte aus der Schülerzahl die beiden besten und die beiden schwächsten Rechner aus. Mit Vorbedacht wählte ich so wenig Kinder, damit die Begabungsdifferenzen recht scharf sich ausprägen konnten. Ich versage mir, das Datenmaterial anzumerken und erwähne nur folgendes: die begabten Schüler verfügten über ein starkes Gedächtnis für Zahlen; sie reproduzierten das ganze Zahlenmaterial bei den b-Versuchen, ein Uebungswert war deshalb nicht nachweisbar. Die schwächsten Schüler verfügten der eine über ein sehr schwaches, der andere über ein mittelgutes auditives Zahlengedächtnis; auch bei ihnen war ein Uebungszuwachs kaum nachweislich (wahrscheinlich war die Anzahl der Wiederholungen nicht ausreichend). Bemerkenswert war das Verhalten beider Gruppen gegenüber der Ermüdungswirkung. Die Schwächeren versuchten die Reproduktion beide vom letzten Reihengliede aus und erreichten das Resultat des Morgenversuchs wieder. Den Begabten gelang das nicht, trotzdem noch hohe Leistungen zu verzeichnen waren; dagegen wuchs bei ihnen die Fehlerzahl bedeutend, und zwar trotz der Uebung, durch die Wiederholung. Auf Grund genauer Kenntnis beider Schüler darf ich diese individuelle Verschiedenheit so deuten: der eine Schüler hat Mühe, seine Aufmerksamkeit auf den relativ einfachen und langweiligen Vorgang zu konzentrieren, er schweift ab infolge von Unaufmerksamkeit und muß sich selbst innerlich wiederholt den Antrieb geben, auf seine Aufgabe zu achten. So erklärt sich auch, daß bei ihm richtige und falsche Angaben durcheinanderliegen. Bei seinem Nachbar funktionierte der Rechenablauf in den ersten 5 Gliedern tadellos, dann aber setzten zunächst sporadisch, dann geschlossen falsche Angaben ein und zwar bis zu 12 Reihengliedern hinaus. Es setzte mithin ein Ratespiel als letzte Kraftanstrengung ein in der Hoffnung — ob bewußt oder unbewußt —, das richtige Glied werde sich zufällig einstellen und als solches erkannt werden. So gewahrt man starke und umfängliche Variationswirkungen der Anspornung auf die Gedächtnisleistungen.

Fehler.

Bevor die Variationswirkungen bezüglich des Reihenablaufs gezeigt werden sollen, will ich die Frage näher erörtern: Wo liegen die meisten Fehler? Man denke sich das Versuchsergebnis als ein Quadrat von etwa 10 cm Seitenlänge und dieses in zentimetrische Netze zerteilt. Die senkrechten Kolumnen enthalten (wie in der oben dargestellten Tabelle) die Zahlwörter, die wagerechten die Angaben nach ihrer Rangordnung innerhalb der Zahlwortreihe. Bei vollkommener Leistung müßte jede Netzmasche 40 Punkte enthalten nach der Anzahl der Schüler. Vier solcher Felder würden das Ergebnis für die a- bis d-Versuche enthalten. Hier kommt eine doppelte Einschränkung in Frage: 1. nur die Fehler sollen angemerkt werden, 2. nur der Versuch I soll näher betrachtet werden. Ich beschränkte mich auf diesen, weil der Versuch II zwar in der Anzahl der Fehlangaben, nicht aber in deren Lage von I nennenswerte Unterschiede bot. Man darf daher annehmen — natürlich nur innerhalb des Geltungsgebiets des vorliegenden Versuchs —, daß das Fehlerbild für die geprüfte Klasse typisch ist.

r- und f-Orte 8 Uhr a—d.

r				No.	f			
a	b	c	d		a	b	c	d
24	27	39	36	1	14	22	5	1
24	30	31	35	2	16	13	12	10
13	17	34	30	3	14	24	8	7
8	12	23	24	4	14	19	19	14
9	18	21	16	5	8	16	15	14
3	9	12	9	6	8	22	13	15
3	8	7	11	7	6	8	9	15
1	3	2	7	8	4	3	7	8
—	—	—	5	9	2	2	5	8
—	—	—	3	10	—	—	2	4
—	—	1	2	mehr	—	1	1	5

Die Tabelle zeigt in der ersten Hälfte die Anzahl der richtigen Angaben für jedes Reihenglied, in der zweiten die der Fehlangaben. Zu bedenken ist, daß die maximale Leistungsmöglichkeit für jedes Feld 40 beträgt. Vergleichen wir zunächst die Ergebnisse der a-Versuche. Die r-Kolumne weist von 1 zu 10 deutlich ein Absteigen auf, im großen und

ganzen gilt das auch von der Fehleranzahl der zweiten Halbtabelle. Aus der ersten Erscheinung darf man den Schluß ziehen, daß die Aufmerksamkeit der Klasse ungleich stärker auf die ersten Reihenglieder eingespannt war als auf die letzten. Und doch klangen die letzten dem Ohre zuletzt und man hätte vielleicht erwarten dürfen, daß sie in der Tabelle mehr hervortreten würden. Die r-Kolumnen b—d offenbaren, daß im großen und ganzen die Wiederholungen daran nichts ändern konnten. Bedenklich aber scheint, daß die f-Werte denselben absteigenden Verlauf nehmen. Es scheint ein Widerspruch vorzuliegen, denn wenn man erhöhte r-Werte am Anfang der Reihen auf erhöhte Aufmerksamkeitseinspannung zurückführen will, so kann man nicht wohl anders, als in der gesteigerten Fehlerzahl zu Beginn einen Ausdruck für schwächere Auffassung erblicken. Und doch ist der Widerspruch nur scheinbar. Die Abnahme der r- und f-Werte entspringt gemeinsamer Ursache. Wenn man aus der r-Kurve ein Nachlassen der Aufmerksamkeitsenergie ablesen will, so darf man doch nicht vergessen, daß das gleichbedeutend ist mit Abnahme der Leistungsfähigkeit, und wie damit die Möglichkeit für die Reproduktion der richtigen Angaben fällt, so zugleich auch diejenige für das Begehen von Fehlern. Der absteigende Kurvenlauf der f-Werte ist also noch keineswegs ein Beweis für die steigend größer werdenden Leistungen der Aufmerksamkeit. Man sieht hier wieder, wozu der Vergleich dieser oder jener absoluten Werte führt; die f-Werte sind eben nicht ohne weiteres den r-Werten komplementär. Eine Umrechnung der Werte beider Tabellenhälften nach der Formel $\frac{r \times 100}{r + f}$ würde das schnell beweisen.

Die Wirkung der Uebung

tritt deutlich darin hervor, daß mit deren Häufung die r-Resultate zu-, die Fehlerzahlen abnehmen. Berechnet man die Durchschnittswerte der b- bis d-Versuche, so findet man:

$$r = \quad b : c : d \qquad\qquad f = \quad b : c : d$$

$$\frac{124}{10} = 12{,}4 : 16{,}9 : 17{,}6 \qquad\qquad \frac{129}{10} = 12{,}9 : 9{,}5 : 9{,}6$$

Durchweg zeigt also die zweite Wiederholung den größeren Uebungswert, während bei b die durchschnittliche Fehlerzahl

die Anzahl der richtigen Angaben um ein geringes übersteigt. Auffällig ist, daß die f- bis a-Versuche sehr wenig Fehler ergaben. Während bei r—a $\frac{85}{10} = 8,5$ richtige Niederschriften im Durchschnitt zu verzeichnen waren, fand sich bei a—f als Durchschnittswert $\frac{76}{10} = 7,6$. Man könnte zur Erklärung auf den Umstand hinweisen, daß die Gesamtleistung (S. 331) bei a geringer, mithin auch die Möglichkeit, Fehler zu machen, geringer sei. Unter Vergleich dieser Unterschiede würde sich als Fehlerzahl für a rechnerisch nur ein Wert von $\frac{92}{10} = 9,2$, ein Wert, der etwa um $^1/_3$ niedriger ist als der für b gefundene.

Anordnung der Reihenglieder.

Verfolgen wir nun genauer den Rechenablauf. Oben ist bereits im allgemeinen die Frage erörtert worden, ob die einzelnen Glieder auch in der durch das Versuchsobjekt gebotenen Rangordnung reproduziert werden. Dort handelte es sich um die Gesamtergebnisse, hier sollen die einzelnen Tabellen genauer gewertet werden und — unserer Aufgabe entsprechend — im Zusammenhang mit der Frage, ob die II. Versuche infolge des voraufgegangenen Unterrichts Variatiationen aufweisen. Ich greife zunächst die a-Versuche heraus (S. 331).

Auf Tabelle I. a finden wir die erste und die zweite Zahl relativ am häufigsten an den richtigen Ort gestellt, nur hin und wieder zeigt sich deutlicher ausgeprägte Neigung, das Anfangsglied an das Ende der Reihe zu rücken, also Neigung zu rückläufigem Reihenablauf. Schon vom dritten Reihengliede an ist eine präzise Einordnung der Glieder nicht mehr nachweisbar, höchstens dominiert jeweils die Neigung, das End- oder Anfangsglied zu bevorzugen. Tabelle II a zeigt im Gegensatz zu I a in den ersten Gliedern ausgeprägte Neigung, das Anfangsglied an das Ende zu verlegen; nur das dritte Glied wird öfter an den richtigen Platz gestellt — für die übrigen ist keinerlei Regel nachweisbar, auch beobachtet man nicht die oben bei I erwähnte Eigentümlichkeit. Muß man diese Eigentümlichkeit als Zufall werten — oder als Variation der Gedächtnisenergie durch die voraufgegangene Anstrengung, die eine Lockerung der Reproduktionsenergie veranlaßte?

Vergleichen wir weiter den Einfluß der Wiederholungen auf die Reihenfestigkeit. I b zeigt im großen und ganzen mit I a Uebereinstimmung. Der Einfluß der ersten Wiederholung zeigt sich in einer festeren Reihenkonstruktion bis zum vierten, ja, wenn auch weniger deutlich, bis zum sechsten Gliede hin. Tabelle I c bestätigt dieses Resultat im allgemeinen, obschon das dritte und vierte Reihenglied etwas verschoben sind. Auch die letzte Wiederholung kann daran nichts Wesentliches ändern. Es gelingt ihr zwar in vereinzelten Fällen, richtige, ganz durchgeführte Reihenkonstruktionen zu veranlassen, doch herrscht in den Mittelgliedern Verschiebung, und jeweils offenbart sich in der Häufung der größeren Endsummen die Tendenz zu rückläufiger Reihenkonstruktion. Offenbar aber bewirkt die Häufung der Wiederholungen eine festere Assoziation der Reihenglieder. Vergleichen wir dazu die Tabellen II b—d. Tabelle II a ergab größere Neigung, die Endglieder der Reihe an den Anfang zu stellen. Die erste Wiederholung bewirkt zweifelsohne eine Verstärkung dieser Tendenz: das letzte Glied wird weitaus am häufigsten an den Anfang gerückt, das vorletzte rückt an die zweite Stelle, das drittletzte auf den drittersten Platz; dann bleibt die Wirkung der ersten Wiederholung unersichtlich. Tabelle II c bestätigt dieses Ergebnis mit voller Deutlichkeit; die zweite Wiederholung wirkt in dieser Richtung nicht wesentlich über die erste hinaus. Auch II d offenbart volle Uebereinstimmung, obwohl hier auch bei mehreren Schülern infolge der Wiederholung die Neigung zu richtiger Reihenkonstruktion geweckt wird, sie läßt sich aber nur für die ersten drei Glieder verfolgen. (Zwischenrein möchte ich auf eine Eigentümlichkeit aufmerksam machen. In den Tabellen II b—d stehen nebeneinander 52 und 53, später 79 und 75. Man hatte erwartet, daß diese beiden Zahlwörter, zumal die beiden ersten, die in der Zahlwortreihe aufeinanderfolgen, sich gegenseitig stützen würden und zwar derart, daß sie in den Tabellen immer zusammen auftreten würden. Das hat sich wunderbarerweise nicht bestätigt: das Zahlwort 53 ist überhaupt nicht reproduziert worden, das Zahlwort 75 nur einmal bis I b. Ich habe für dieses Ergebnis vergebens eine Erklärung gesucht.)

Doch zurück zu der vorhin erhobenen Frage: Haben wir es hier mit einer zufälligen Erscheinung zu tun? Handelt es

sich um ein tatsächliches Ergebnis, wenn auch um ein solches, das lediglich Geltung hat für dieses Geschlecht, diese Altersstufe? Eine definitive Antwort kann auf diese Frage nur erfolgen auf Grund weiterer umfänglicher Experimente. Vielleicht bringt die Untersuchung Schuytens sie, die seit mehreren Jahren im Flusse ist. Vorderhand muß ich mich mit einigen Bemerkungen begnügen, die lediglich den Zweck haben, zu zeigen, daß das Ergebnis psychologisch möglich ist.

Den Kindern wird durch das Experiment die Aufgabe gestellt, 10 Glieder einer Reihe, die sie durch das Ohr aufgenommen haben, zu reproduzieren. Die einzelnen Glieder dieser Reihe sind ihnen durchaus vertraut, die Wörter haben sie in den Rechenstunden hundertfach gehört. Neu ist ihnen lediglich: 1. daß diese Zahlwörter aus einer größeren Gruppe ausgewählt und 2. nicht in gewohnter Weise, innerhalb der Zahlenreihe, sondern besonders angeordnet worden sind. Folglich liegt für die Beobachter die Schwierigkeit, die Aufmerksamkeit auf diese — allerdings in ihren Gliedern bekannte — Sonderreihe zu lenken und sie nach gewiesener Folge anzuordnen. (Diese Anordnung war keinerlei Zwang unterworfen, keine Anweisung verlangte sie, es waltete mithin freies Spiel der Assoziation.) Das erste Reihenglied wird durch das zweite aus dem Blickpunkte in das Blickfeld des Bewußtseins gedrängt, die nachfolgenden treiben es unter die Schwelle des Bewußtseins und, sofern es nicht mit einem kleinen Reste mit der letzten Reihe noch verbunden wäre, wäre unmöglich, daß es als Glied dieser Reihe reproduziert werden könnte. Tritt das letzte Glied in den Blickpunkt, dann sind alle Glieder der Reihe untereinander in abgestuften Klarheitsgraden verbunden. Trotzdem nur der diskursive Vorstellungsablauf in der Weise dieser Verknüpfung begründet ist, und trotzdem er hundertfältig geübt wird, erfordert doch eine neue Reihenanordnung immer ein besonderes Eingreifen des Willens, um das erste Reihenglied an den Anfang zu dirigieren. Ja, selbst bei geübten Reihen, wie memoierte Gedichte usf., macht nicht selten das Besinnen auf den Anfang nicht geringe Schwierigkeiten. Die rückläufige Reihenkonstruktion erfordert immer besondere Mühe der Einübung; die gewohnte Buchstabenreihe rückwärts aufzusagen erfordert, wo es nicht geübt worden ist, energisches Besinnen.

Die Reihenrekonstruktion ist nichts weiter als eine Reihenneubildung, zwar mit bekannten Einzelgliedern, aber in total veränderter Verknüpfung. Es kann nicht zweifelhaft sein, daß die Mühe, eine Reihenrekonstruktion zuwege zu bringen, ungleich größer ist, als die Willensanspannung, die nötig ist, das erste Glied einer kursiven Reihe zu heben.

In diesem Lichte betrachtet, muß das oben gewonnene Ergebnis wunderbar erscheinen; es ist nicht einzusehen, warum ein Kind nach mehrstündigem ermüdenden Unterricht aus freiem Willen den schwierigen Weg beschreiten sollte und erst durch gehäufte Wiederholung veranlaßt werden, diskursiv zu verfahren.

Und doch darf ein Umstand nicht übersehen werden, der m. E. wohl geeignet ist, Licht zu bringen. Zweifelsohne hat das letzte Reihenglied die größte Klarheit und zweifellos gehen ihm, wie von jedem mittleren Reihengliede, rückläufige Fäden. Diese erstrecken sich aber nur auf die Anzahl Glieder, die noch eben mit kleinsten Resten mit ihm in Verbindung stehen. Diese erscheint nicht sukzessiv, sondern simultan in absteigendem Klarheitsgrade im Bewußtsein. Die rückläufigen Tendenzen sind dem Reihenfortschritt hinderlich. Es hat den Anschein, als ob sie sich geltend machen, wenn die Ermüdung diejenigen Willensbestrebungen, die auf Hervorhebung des ersten Gliedes gerichtet, geschwächt oder gar unterbunden haben. So würden sich die aus den Tabellen II a—d herauszulesenden Erscheinungen unschwer deuten lassen: zunächst die Neigung zu der (täuschenden) rückläufigen Reihenbildung, dann aber auch das Zurücktreten derselben infolge gehäufter Wiederholungen — sofern man als eine Wirkung der Ermüdung diejenige ansieht, daß sie die auf das Anfangsglied der Reihe gerichteten Tendenzen unterstützt.

Eine Untersuchung der höheren Geistesfähigkeiten bei Schulkindern.

Von

Nicolai Wolodkewitsch, Kiew.

(Uebertragen aus dem Russischen ins Deutsche von Fr. Aldinger.)

I.

Binet sprach zuerst den Gedanken aus, daß die Individuen sich weniger durch einfache Aeußerungen der Empfindungen und Bewegungen, als durch die höheren intellektuellen Prozesse des Gedächtnisses, des Urteils und der Gemütsbewegungen[1]) voneinander unterscheiden; deshalb muß, zur Unterscheidung der charakteristischen seelischen Eigentümlichkeiten eines Individuums oder einer ganzen Gruppe solcher eine Untersuchung dieser höheren Fähigkeiten sich am fruchtbarsten erweisen. Binet stellte folgenden Versuch mit Schulkindern an: er zeigte ihnen ein Bild — eine Illustration der bekannten Lafontaineschen Fabel „Der Landwirt und seine Kinder" —, ließ sie dasselbe zwei Minuten lang betrachten und forderte sie dann auf, das Gesehene aus dem Gedächtnis niederzuschreiben. Es ist klar, von welchem Gedanken sich Binet hat leiten lassen. Wenn zwei Menschen einen und denselben Gegenstand betrachten, so muß der Seelenzustand, der sich bei ihnen während der Betrachtung einstellt, ein verschiedener sein, und diese Verschiedenheit ist bedingt durch ihre physische und besonders ihre psychische Organi-

[1]) An. psych. III, 296.

sation; jeder von ihnen wird seine Aufmerksamkeit vorzugsweise denjenigen Merkmalen des Gegenstandes zuwenden, welche ihn am meisten interessieren, d. h. seiner Geistesanlage am meisten entsprechen; alles andere wird er entweder ganz übersehen oder doch nur leicht berühren. Bei Analysierung des von ihnen Niedergeschriebenen wird man also auf die Geistesrichtung des einen und des anderen schließen können. Gegen diese von Binet vorgeschlagene Methode dürfte einzuwenden sein, daß hier als hinderliches Moment die Muskelarbeit in Betracht kommt, die beim Niederschreiben der vom Schüler erhaltenen Eindrücke zutage tritt; der Uebergang von der inneren, subjektiven Tätigkeit zu ihrer objektiven Aeußerung ist sehr kompliziert und kann bei verschiedenen Menschen nicht als identisch vorausgesetzt werden; man kann also behaupten, daß die Beschreibung des Gegenstandes niemals dem wirklichen Seelenzustande entsprechen wird, welcher durch die Betrachtung desselben hervorgerufen worden ist. Es unterliegt keinem Zweifel, daß die objektive Wiedergabe der erhaltenen Eindrücke im Verhältnisse zu den Eindrücken manches an Fülle und Kraft verlieren wird. Trotzdem dürfen wir annehmen, daß die objektive Wiedergabe den subjektiven Bildern entsprechen wird, d. h. daß die stärksten Eindrücke auch am vollständigsten zum Ausdruck kommen werden, und umgekehrt: daß gerade diejenigen unvollkommen wiedergegeben werden, die in dem beim Experiment hervorgerufenen Gedanken- und Gefühlskomplex einen wesentlichen Bestandteil nicht bildeten. Wenigstens spricht nichts für die größere Wahrscheinlichkeit der entgegengesetzten Annahme. Da dieser Versuch die höheren und komplizierteren Funktionen der menschlichen Seele auslöst und dieselben in ihrem Zusammenhang aufzufassen gestattet, so könnte man gegen die Methode Binets einwenden, daß die erste Aufgabe jedes Experiments in der Vereinfachung der Bedingungen besteht. Diese Einwendung erscheint mir jedoch unwesentlich; ich halte es im Gegenteil für einen Vorzug der Methode Binets, daß wir es hier nicht mit einer einzelnen, aus dem Zusammenhang mit anderen herausgerissenen Fähigkeit, sondern mit der ganzen menschlichen Seele zu tun haben.

Als Resultat seiner Untersuchung hat Binet vier verschiedene intellektuelle Typen aufgestellt: 1. einen be-

schreibenden, 2. einen betrachtenden, 3. einen emotionalen und 4. einen gelehrten Typus. Der erste beschreibt einfach das Bild, der zweite wendet seine Hauptaufmerksamkeit dem Stoff oder dem inneren Gehalt des auf dem Bilde Dargestellten zu; der dritte wird mehr von der emotionalen Seite ergriffen; der vierte benutzt bei der Beschreibung nicht sowohl das, was er selbst auf dem Bilde gesehen hat, als vielmehr das, was er gehört oder gelesen hat (was er von dem Bilde weiß). Kinder des letzten Typus zählt Binet, unserer Ansicht nach ohne Grund, zu den schwerfälligen und unbeholfenen Geistern.

Ein Jahr später, nachdem Binet die Resultate seiner Untersuchung veröffentlicht hatte, wiederholte Leclère Binets Versuch in einer Töchterschule.[2]) Gegenstand der Beschreibung war eine goldene Damenuhr. Die Analyse der erhaltenen Antworten ließ ihn schon 7 verschiedene Typen unterscheiden, deren vorherrschende Züge waren: 1. Beschreibung, 2. Beobachtung, 3. Einbildungskraft, 4. Hang zum Moralisieren, 5. Gelehrsamkeit, 6. einfache Emotion, 7. ästhetische Emotion. Kein einziger Typus erschien in rein ausgeprägter Form; sie verschmolzen gleichsam ineinander. Bei der Feststellung (Aufstellung) der Typen waren die vorherrschenden Züge maßgebend und dabei war der Subjektivität des Experimentators selbstverständlich voller Spielraum gegeben. Aus dem Mangel an rein ausgeprägten Typen schließt Leclère, daß Frauen „seelisch amorphisch" seien; mir scheint jedoch, daß dieser Schluß, sowie eine ganze Reihe anderer Schlüsse, die Leclère auf Grund von 30 Antworten gezogen hat, nicht genügend begründet ist. Besonders verdächtig erscheint mir der moralische Typus, sowohl durch die Geziertheit[3]) der von den Schülerinnen geäußerten Gedanken, als auch deshalb, weil Leclère ihr Lehrer der Moral ist. Der Charakter der von Leclère erhaltenen Antworten führt notwendig zu dem Schluß, daß die Schülerinnen ihre Aufgabe nicht als einen

---

[2]) An. psych. IV, 379

[3]) So schreibt z. B. eine Schülerin: „Die Zeiger der Uhr kehren niemals zurück, sie lehren uns, daß die verlorene Zeit nie ersetzt werden kann." Nicht weniger gesucht sind noch andere „moralische Urteile".

psychologischen Versuch und nicht mit der dazu nötigen Unmittelbarkeit aufgefaßt, sondern sie als gewöhnliche Aufgabe betrachtet haben, die ihr Lehrer der Moral beurteilen werde. Leclères Arbeit ist insofern lehrreich, als sie gerade diejenigen Bedingungen und Mängel klar aufweist, die man bei Anstellung ähnlicher Versuche zu vermeiden hat.

Erst nachdem ich meine eigenen Experimente begonnen hatte, lernte ich die einschlägige Arbeit des Herrn Agapitow, allerdings nur durch die Rezensionen im Pädagogischen Journal[4]) und in der Zeitschrift für Erziehung[5]) kennen. Das Original selbst konnte ich mir nicht verschaffen. Soviel aus den Rezensionen zu ersehen ist, bestand die Eigentümlichkeit der Versuche des Herrn Agapitow darin, daß er nicht einen, sondern eine ganze Reihe von verschiedenen Gegenständen beschreiben ließ — in fünf Klassen zu je zwei Gegenständen in jeder. Infolgedessen sind die Resultate seiner Versuche nicht völlig vergleichbar miteinander. Nach beiden Rezensenten kommt Herr Agapitow zu dem Hauptschluß, daß der Charakter der Beschreibung von dem zu beschreibenden Gegenstand abhänge, was ja selbstverständlich ist.

Sonst ist mir keine nach der Methode Binets angestellte Arbeit bekannt.

II.

Bevor ich an meine Versuche ging, suchte ich folgende Fragen zu beantworten: 1. Inwiefern wird der Standpunkt durch das Geschlecht bedingt? 2. Inwiefern verändert er sich durch die Altersstufe? 3. Inwiefern eignet sich Binets Versuch zur Aufstellung einer objektiven Klassifikation der Schulkinder nach einem vorherrschenden Charakterzug ihrer geistigen Tätigkeit? Bei der Analyse der erhaltenen Antworten entstand die vierte Frage: In welcher Wechselbeziehung stehen die verschiedenen Geistestätigkeiten zueinander?

---

[4]) Pädag. russ. Journal, März 1901; Rezension von A. Netschaew.

[5]) Russ. Zeitschrift für Erziehung, 1901; Rezension von V. Henri.

Zur Lösung dieser Fragen habe ich in zwei Knaben- und zwei Mädchenschulen in der 4., 6. und 8. Klasse Versuche angestellt. Zur Beschreibung wählte ich zwei Bilder: „Mentschikow in Beresow" von Surikow und „Das Safteinkochen" von Makowsky, in chromolithographierter Reproduktion. Ich zog es vor, beide Bilder in jeder Klasse mit Einhaltung einer gewissen Zeitdistanz vorzulegen. Ich wählte diese beiden Bilder gerade deshalb, weil sie einander ganz entgegengesetzte Stimmungen erzeugen. Das erste enthält ein tragisches Element, das zweite trägt einen rein idyllischen Charakter. Es stand also zu erwarten, daß die Art und Weise, wie die Schülerinnen das eine und das andere Bild behandeln würden, einem die Möglichkeit biete, einen Schluß zu ziehen über die vorherrschende Stimmung jedes einzelnen Versuchsobjektes. Bei der Ausführung des Versuches bemühte ich mich, alle die in Binets Arbeit angegebenen Bedingungen nach Möglichkeit zu erfüllen, um wenigstens einen annähernden Vergleich meiner Resultate mit denen Binets anstellen zu können. Zurzeit ist mein Versuch nur teilweise ausgearbeitet; das Material ist gesammelt; an dem Versuch haben teilgenommen 83 Schülerinnen der 4. Klasse, 60 Schülerinnen der 6. und 44 Schülerinnen der 8. Klasse; 42 Schüler der Stadtschule, 44 Schüler der 4. Klasse eines klassischen Gymnasiums und 49 aus der 8. Klasse des Gymnasiums, im ganzen 187 Mädchen und 184 Knaben, eine Gesamtzahl also von 371 Kindern im Schulalter. Von den erhaltenen Antworten sind bis jetzt 60 Arbeiten der Schülerinnen aus der 6. Klasse mehr oder weniger vollständig bearbeitet. Die Resultate der Untersuchung sollen in der vorliegenden Arbeit dargelegt werden.

Bei der Erklärung der Schülerinnen, wie die bevorstehende Arbeit auszuführen sei, schien es mir von größter Wichtigkeit, zu vermeiden, daß dabei den Schülerinnen statt der eigenen Gedanken, die das Bild in ihnen hervorrufen könnte, nicht fremde, d. h. meine eigenen untergeschoben oder eingeflößt werden. Der Lehrer übt auf die Schülerinnen bekanntermaßen eine gewisse Eingebung aus, die im gegebenen Fall zu vermeiden wünschenswert war. In den Lehranstalten, wo ich unterrichtete, half mir der Umstand, daß ich als Geographielehrer und Lehrer der Naturgeschichte den Schülerinnen nicht den Gedanken einflößen konnte, die vorgelegte Arbeit

als Uebung in ihrer Muttersprache anzusehen.[6]) Der Charakter der von den Schülerinnen gelieferten Antworten würde entschieden ein anderer gewesen sein, wenn ihnen die Arbeit vom Lehrer der Muttersprache aufgegeben worden wäre. Für ihn würden sie sich ohne Zweifel bemüht haben, in ihre Antworten mehr Gefühl, mehr Bilder, Figuren, stilistische Redewendungen hineinzubringen, d. h. sie hätten vorzugsweise nicht ihre eigenen, sondern fremde Gedanken wiedergegeben. In Leclères Versuch tritt diese Tendenz der Schülerinnen deutlich zutage. Aber wenn es einerseits wünschenswert war, jedwede Eingebung von seiten des Lehrers zu vermeiden, so war es andererseits notwendig, das den Schülerinnen aus der Geschichte bekannte Schicksal Mentschikows in ihrem Gedächtnisse aufzufrischen, damit das auf dem Bilde Dargestellte für sie einen Sinn bekomme und nicht eine nichtssagende Szene darstelle. Geleitet von diesen zwei Beweggründen, richtete ich in allen Klassen vor dem Vorzeigen des Bildes folgende, möglichst trocken gehaltene stereotype Anrede an die Schülerinnen: „Ich wünsche mit Ihnen einen Versuch anzustellen, später werde ich Ihnen die Bedeutung desselben erklären. Jetzt bitte ich Sie, sich dem Versuch gegenüber vollkommen ernst zu verhalten und alles, was ich Ihnen sagen werde, gründlich auszuführen. Ich werde Ihnen ein Bild zeigen, das Sie zwei Minuten lang mit der allergrößten Aufmerksamkeit betrachten werden; darauf werden Sie sich bemühen, im Verlauf von zehn Minuten alles das aufzuschreiben, was Sie gesehen haben. Es ist sehr wichtig, daß niemand gestört werde, solange Sie das Bild betrachten; jede Frage oder Bemerkung von seiten irgend einer Schülerin würde die anderen zerstreuen und dadurch hindern, alles das zu sehen, was sie ungestört sehen würden. Es darf sich also von dem Moment an, wo ich das Bild zeigen werde, keine Schülerin mit irgend einer Frage weder an mich, noch an ihre Nachbarin wenden. Sollte irgend jemand von Ihnen etwas zu fragen haben, so bitte ich es jetzt zu tun." — Nach Befriedigung der an mich gerichteten Fragen fuhr ich fort: „Das Bild, das ich Ihnen zeigen werde, stellt

[6]) Zur Zeit, wo die Versuche meines Kollegen angestellt wurden, verlangte die Schulobrigkeit noch keine schriftlichen Arbeiten in den genannten Fächern. Anmerkung des Uebersetzers.

Mentschikow in der Verbannung, in Beresow, dar. Sie kennen Mentschikows Schicksal, er war von niederer Abkunft, zufällig gefiel er Peter dem Großen und brachte es unter ihm zum höchsten Würdenträger. Nach Peters Tode wurde er so mächtig, daß er sogar mit dem Gedanken umging, seine Tochter mit dem Thronfolger zu vermählen; das brachte ihn zu Fall. Er fiel in Ungnade und wurde mit seinen Töchtern nach Sibirien, in die Stadt Beresow, verbannt." — Hierauf wurde das Bild vorgezeigt. Da dasselbe nicht groß, die Klassen aber zahlreich waren, so teilte ich jede Klasse in zwei Gruppen mit ungefähr 20 Kindern in jeder; die Kurzsichtigen oder mit schwachen Augen stellte ich nach vorn, die größeren und mit guten Augen mehr nach hinten. Um mich zu überzeugen, ob in der auf diese Weise aufgestellten Ordnung auch alle gut sehen können, zeigte ich jeder Gruppe ein Buch, wodurch ich mich überzeugte, daß alle hinreichend gut sehen konnten. Die Schülerinnen betrachteten das Bild sehr aufmerksam und ohne den Blick von demselben abzuwenden; nach Verlauf von zwei Minuten setzten sie sich auf ihre Plätze und begannen sofort, das Gesehene niederzuschreiben; es brauchte fast niemand zur Arbeit angetrieben zu werden. Die große Mehrzahl benutzte die vollen zur Verfügung stehenden zehn Minuten, nur wenige endigten ihre Arbeit früher. Alle erhaltenen Arbeiten (Blätter) nummerierte ich.

Die Analyse der erhaltenen Arbeiten nahm ich anfangs nach der von Binet angegebenen Methode vor, d. h. ich notierte zuerst die von der Schülerin erwähnten G e g e n s t ä n d e, E m o t i o n, B e o b a c h t u n g und B e l e s e n h e i t. Bald überzeugte ich mich jedoch von der völligen Unmöglichkeit — wenigstens für mich persönlich —, alle Arbeiten in Binets vier Gruppen unterzubringen; fast kein einziger Typus war rein ausgeprägt und das Unterbringen einer Arbeit in die eine oder die andere Gruppe erschien mir ganz willkürlich. Der Umstand, daß ich die von der Schülerin erwähnten Gegenstände zählte, brachte mich bald auf den Gedanken, daß es möglich sein dürfte, überhaupt alle Urteile in jeder Arbeit auf dieselbe Weise zu zählen und zu notieren; es würde sich dann eine wirklich objektive Basis zur Bestimmung des allgemeinen Charakters der Arbeit bilden und somit das Ma-

terial zur Vergleichung aller Arbeiten untereinander auf Grund von Zahlen geschaffen werden. Es erwies sich, daß alle in den Arbeiten enthaltenen Gedanken in folgende Kategorien eingeteilt werden können: 1. Gegenstände, 2. Bestimmungen, 3. Lage des Gegenstandes, 4. Handlung des Gegenstandes, 5. Art und Weise der Aussage über den Gegenstand, 6. Urteil und Schlußfolgerung, 7. Emotion, 8. schöpferische Einbildungskraft, 9. Kenntnisse, 10. ästhetisches Gefühl, 11. bildliche Redewendung — Redefiguren.

Bei Einreihung der Gedanken in die eine oder in die andere der oben angeführten Kategorien hielt ich mich an die folgenden Regeln, die sich mir nach mehrmaliger Durchsicht der Arbeiten und nach Umarbeitung der von mir gemachten Notizen ergaben. 1. Was die Gegenstände betrifft, so boten sie natürlich keine Schwierigkeiten; jeder genannte Gegenstand wurde einfach annotiert und die Gesamtsumme derselben angegeben. 2. Als Bestimmung wurde notiert jede Hinweisung auf die Eigenschaft oder Beschaffenheit des Gegenstandes, jede nähere Erklärung desselben, wie z. B. „etwas, viel"; „Evangelium" erhielt zwei Noten, eine als Gegenstand (Buch) und eine als nähere Bestimmung: „was für ein Buch". Substantiva, die (im Russischen) durch Suffix- und Präfixbildung einen erweiterten Sinn erhalten, wie z. B. Schubeika = schlechtes Pelzchen — statt einfach Schuba = Pelz — erhielten ebenfalls zwei Noten, als Gegenstand und als Bestimmung. Ich glaubte, solche nuanciert gebrauchte Substantiva mit mehr als einer Note versehen zu müssen; sie schienen mir von großer Wichtigkeit, denn einige schrieben einfach „Buch", „Pelz". Es ist klar, daß diejenigen, welche ein „Evangelium" oder ein „Schubeika" sahen, mehr gesehen haben als diejenigen, welche diese Gegenstände mit der gewöhnlichen Bedeutung bezeichneten. Ich muß hier bemerken, daß bei der Beschreibung des zweiten Bildes „Das Safteinkochen" der auf dem Bilde dargestellte Mann sehr verschieden aufgefaßt worden ist. Wir finden „Mann", „Greis", „Alterchen", „Großväterchen"; der Gegenstand war ein und derselbe und doch sah die eine Schülerin in ihm bloß „einen Mann", die andere „einen

Greis", also einen alten Mann; bei der dritten kommt das Emotionalgefühl zum Ausdruck, und sie schreibt „Alterchen", „Großväterchen". Alle diese Nuancierungen im Ausdruck mußten notwendig in Betracht gezogen und notiert werden. Ferner wurden als Bestimmung aufgefaßt die passive[7]) Ausdrucksweise und der Gebrauch des Gerundiums. 3. Als Lage des Gegenstandes wurden notiert Präpositionen und Ortsadverbien (unweit, nicht weit, rechts). 4. Als Handlung des Gegenstandes wurden nur die aktiven Handlungen belebter Gegenstände notiert (er hört zu, er liest); dagegen sind Verba, die das Sichbefinden des Gegenstandes an irgend einem Ort bezeichnen, wie z. B. er sitzt, er ist = er befindet sich, nicht als Handlung notiert worden. 5. Als Adverbien der Art und Weise zählte z. B. „aufmerksam", und Ausdrücke, wie „auf den Knien". 6. Als Schlußfolgerung oder Urteil wurde der ganze Gedanke mit seiner näheren Bestimmung aufgefaßt (z. B. „im Zimmer muß es kalt sein, denn alle haben Pelze an"); hierher wurden auch alle Hinweise auf Ursache und Wirkung, sowie alle modalen Ausdrücke gerechnet. 7. Als Emotion wurde jeder Hinweis auf den seelischen Zustand der Schülerin selbst, sowie der Seelenzustand der auf dem Bilde dargestellten Personen notiert; bei Notierung des letzteren ließ ich mich von dem Gedanken leiten, daß nur derjenige imstande ist, den Seelenzustand eines anderen zu beurteilen, der selbst fähig ist, einen ähnlichen Zustand nachzuempfinden. Synonyme (wie Trauer, Niedergeschlagenheit) wurden als eine Note gerechnet. 8. Phantasie und Einbildungskraft -- Hinweise auf das, was hätte sein können, in Wirklichkeit aber nicht direkt auf dem Bilde ausgedrückt war. 9. Kenntnisse, d. h. Angaben, die der Schülerin aus früher Gelerntem, Gelesenem oder Gehörtem bekannt, auf dem Bilde aber nicht angedeutet waren. 10. Als ästhetisches Gefühl wurden notiert die Andeutungen des Aesthetischen, des Schönen. Diese

---

[7]) Das Passiv wird im Russischen viel seltener gebraucht, als im Deutschen und Französischen, dem Umstand, daß einige Schülerinnen die Passivform gewählt haben, dürfte mein verehrter Kollege keine allzu große Bedeutung beimessen, denn in diesem Fall hätte er zwischen russischen, polnischen und deutschen Kindern unterscheiden und ihre Muttersprache in Betracht ziehen müssen. Anmerkung des Uebersetzers.

Angaben wurden dann der betreffenden Schülerin nicht mehr als Bestimmungen angerechnet. 11. Bild, Figur, Redewendungen im figürlichen Sinne, wie z. B. „das Lämpchen glimmt" (vor dem Heiligenbild); „sein Blick ist geheftet auf . . ."; unpersönliche Redewendungen, z. B. „es ist sichtbar"; „in der Ferne schimmert's"; die Ellipse: „Der Winter!" = ein Wort in der Bedeutung eines ganzen Satzes; ferner wurde die vollständige Wiedergabe der Tatsachen, sowie Bild und Schlußfolgerung der ganzen Beschreibung in Betracht gezogen, z. B. „man sieht, daß sie (eine der Töchter Mentschikows) in das Lesen vertieft ist". Alle von den Schülerinnen gelieferten Angaben sind nach jeder Kategorie gezählt worden und ihre Gesamtsumme angegeben.

Um dem Leser eine mehr oder weniger klare Vorstellung zu machen von der Art und Weise, wie ich die in den Arbeiten enthaltenen Gedanken zergliedert habe, will ich zwei Beispiele anführen:

Gelieferte Arbeit der Schülerin No. 119.

Im Zimmer sitzt Mentschikow mit seiner Familie, welche aus drei Töchtern und ihm besteht. Die Ausstattung ist sehr ärmlich; sie besteht aus einem, mit einem Tischtuch bedeckten Tisch, in der Ecke hängen Heiligenbilder und nicht weit davon steht noch ein Tisch. Am ersten Tisch sitzt Mentschikow mit seiner Familie. Alle sind sehr traurig. Eine von den Töchtern liest aus dem Evangelium vor, die andere hält ein Kreuz in der Hand, die übrigen hören, in Gedanken versunken, zu. Alle sind sehr ärmlich gekleidet. Die eine der Töchter sitzt zu des Vaters Füßen, ihre Augen sind gen Himmel gerichtet. Mentschikow sitzt mit gesenktem Haupte da; er sieht finster aus. Im ganzen sieht man, daß ein schweres Unglück sie getroffen.

Diese Darstellung kann man theoretisch folgendermaßen zergliedern:

1. 2. 3. Mentschikow sitzt im Zimmer (Gegenstand, wo, Gegenstand).

4. 5. 6. Seine Familie besteht aus ihm und seinen drei Töchtern (außer Mentschikow — drei Gegenstände).

7. Die Ausstattung ist eine ärmliche (Bestimmung).
8. Ich sehe einen Tisch (Gegenstand).
9. Er ist mit irgend etwas bedeckt (Bestimmung).
10. Er ist mit einem Tischtuch bedeckt (Gegenstand).
11. Es hängen Heiligenbilder (Gegenstand).
12. Sie hängen in der Ecke (wo).
13. Ich sehe noch einen Tisch (Gegenstand).
14. Er steht nicht weit vom ersten (wo).
15. Alle sitzen um den Tisch herum (wo).
16. Alle sind traurig (Emotion).
17. Die eine Tochter liest (Handlung).
18. Sie liest ein Buch (Gegenstand).
19. Dieses Buch ist das Evangelium (Bestimmung).
20. Eine Tochter hält . . . (Handlung).
21. Sie hält ein Kreuz . . . (Gegenstand).
22. . . . . in den Händen (wo).
23. Die übrigen hören zu (Handlung).
24. Sie sind in Gedanken versunken (Emotion).
25. Sie sind ärmlich gekleidet (Bestimmung).
26. Eine Tochter sitzt zu des Vaters Füßen (wo).
27. Ihre Augen sind gen Himmel gerichtet (Emotion).
28. Mentschikow läßt das Haupt sinken (Emotion).
29. Er sieht finster aus (Beschreibung).
30. 31. Ich schließe aus allem, daß sie unglücklich sind (Schlußfolgerung und Emotion).

Gelieferte Arbeit der Schülerin No. 45.

Mentschikow wurde infolge der Ungunst des Zaren nach Beresow verschickt. Das Bild zeigt ihn uns in dem Moment, wo er dasitzt und über sein unglückliches Leben nachdenkt. Seine drei Töchter sind um ihn. Er hat ein finsteres, trauriges Aussehen (er sieht finster und traurig aus); er erscheint gleichsam erstarrt in seinem Unglück; er denkt wahrscheinlich darüber nach, was für ein Schicksal ihm und seinen Töchtern in der Zukunft bevorsteht; eine von seinen Töchtern liest die Bibel; die anderen hören ihr aufmerksam zu; der Vater hört wahrscheinlich nichts, denn er denkt an etwas ganz anderes. Sie müssen es kalt haben, denn alle haben Pelze an. Die Töchter bemühen sich, den Vater zu trösten. Die eine von ihnen schmiegt sich liebevoll an ihn und sitzt zu seinen Füßen.

Alle, die früher als so gute Freunde erschienen, haben sie verlassen.

Zergliedern wir auch diese Darstellung, wie oben:

1. Mentschikow hat man infolge der Ungunst des Zaren verschickt (Kenntnisse).
2. Ich sehe Mentschikow (Gegenstand).
3. Er denkt über sein Unglück nach (Phantasie).
4. 5. 6. Ich sehe seine drei Töchter (drei Gegenstände).
7. Sie sitzen um ihn herum (wo).
8. Mentschikow ist finster und traurig (Emotion).
9. Er ist erstarrt in seinem Unglück (Bild, Figur).
10. Er denkt an das ihnen bevorstehende Schicksal (Phantasie).
11. Die eine Tochter liest (Handlung).
12. Sie liest ein Buch (Gegenstand).
13. Dieses Buch ist die Bibel (Bestimmung).
14. Die anderen hören zu (Handlung).
15. Sie hören aufmerksam zu (Umstand der Art und Weise).
16. Ich denke, daß der Vater nichts hört (Schlußfolgerung), weil er . . .
17. an etwas anderes denkt (Phantasie).
18. Ich schließe, daß sie es kalt haben (Schlußfolgerung), weil sie . . .
19. in Pelzen sitzen (Gegenstand).
20. Die Töchter trösten ihn (Phantasie).
21. Die eine von ihnen schmiegt sich liebevoll an ihn (Emotion).
22. Sie sind von allen verlassen (Phantasie).

Diese Gedankengliederung kann natürlich auf Vollständigkeit keinen Anspruch machen; sie enthält selbstredend eine gewisse Willkür und man wird gegen das von uns angewandte Verfahren manche Einwendungen machen können. Allein, wenn für alle Arbeiten eine und dieselbe Methode der Zergliederung angewandt wird, so wird die Fehlerhaftigkeit derselben zwar nicht ohne Einfluß auf die absoluten Zahlen bleiben, aber sie wird für das Verhältnis, welches durch die Vergleichung der absoluten Zahlen erreicht wird, von nur geringer Bedeutung sein.

Um alle Arbeiten möglichst objektiv untereinander vergleichen zu können, nahm ich den Seelenzustand jeder Schü-

lerin, der durch Betrachtung des Bildes in ihr hervorgerufen und in ihrem Bewußtsein zum Ausdruck gekommen ist, als Einheit = 100 an und drückte in Prozenten den Bewußtseinsinhalt aus, welchen die einzelnen Gedankenkategorien in der Erzeugung dieses Seelenzustandes eingenommen haben. In den angeführten Beispielen ist es durch einfache Vergleichung der Zahlen der von beiden Schülerinnen bemerkten Gegenstände z. B. schwer zu entscheiden, welche von ihnen mehr gesehen habe und um wieviel mehr. Vollkommen genau wird die Frage gelöst durch Vergleichung der Prozentzahlen der gesehenen Gegenstände. In der Tat, wenn wir die von beiden Schülerinnnen gelieferten Gedanken summieren und jede Gedankenkategorie in Prozenten der Gesamtsumme ausdrücken, so erhalten wir:

	Schülerin No. 119	Schülerin No. 45
Gegenstände	11—35,48 %	6—27,27 %
Bestimmungen	4—12,90 „	1— 4,54 „
Wo	6—19,35 „	1— 4,54 „
Was	3— 9,66 „	2— 9,08 „
Schlussfolgerung	1— 3,22 „	2— 9,08 „
Emotion	5—16,12 „	2— 9,08 „
Kenntnisse	— —	1— 4,54 „
Figur	1— 3,22 „	1— 4,54 „
Phantasie	— —	5—22,73 „
Art und Weise	— —	1— 4,54 „
	31—99,95 %	22—99,94 %

Wir sehen, daß, obgleich die erste Schülerin fast zweimal mehr Gegenstände gesehen hat als die zweite (11 und 6), dieselben in ihrem Bewußtsein einen nur um 1,3 mal größeren Bewußtseinsinhalt bildeten, als bei der zweiten. In der unten gegebenen Tabelle I kann man ein noch auffallenderes Beispiel finden; von den unter No. 128 und 143 bezeichneten Schülerinnen hat z. B. jede zehn Gegenstände bemerkt; bei der ersten aber bildeten diese in ihrem Bewußtsein einen fast zweimal so großen Bewußtseinsinhalt, als bei der zweiten (52,63 % und 27,78 %); ein entgegengesetzter Fall tritt uns bei den unter No. 33 und 140 bezeichneten Schülerinnen entgegen, wo die eine 13, die andere 26 Gegenstände gesehen hat, und doch haben die Gegenstände im Bewußtsein beider einen ganz gleichen Teil des Bewußtseinsinhalts gebildet, nämlich 38,23 %.

Aehnlichen Summierungen und Berechnungen sind die Arbeiten aller 60 Schülerinnen unterworfen worden.

Tabelle I stellt die Resultate dieser Berechnungen dar.

Tabelle I.

No. der Schülerinnen	Gegenstand 1	Bestimmung 2	Wo 3	Was 4	Wie 5	Schluß-folgerung 6	Emotion 7	Figur Redewendung 8	Kenntnisse 9	Phantasie 10	Aesthische Gefühle 11	Summe der Bestimmungen 12	Summe der Gesamtangaben 13
29	11 55,00	2 10,00	4 20,00	1 5,00		1 5,00			1 5,00			2 10,00	20
30	16 33,33	5 10,42	10 20,83	3 6,25	1 2,08	6 12,50	3 6,25	3 6,25	1 2,08			9 18,75	48
31	16 42,10	8 21,05	6 15,78	1 2,63		2 5,26	1 2,63	3 7,89	1 2,63			11 28,94	38
32	12 30,75	8 20,50	8 20,50	3 7,50	1 2,56	1 2,56	6 15,40					9 23,06	39
33	13 38,23	7 20,58	3 8,82	1 2,94		2 5,88	5 14,70	3 8,82				10 29,40	34
34	10 37,03	6 22,22	3 11,11			1 3,70	3 11,11		2 7,40	2 7,40		6 22,22	27
35	14 36,84	3 7,89	9 23,67	3 7,89	2 5,26	1 2,63	2 5,26	2 5,26			2 5,26	7 18,41	38
36	16 39,02	8 19,51	14 34,15	1 2,44	1 2,44			1 2,44				10 24,39	41
37	19 40,42	7 14,89	10 21,27	5 10,64	1 2,12	3 6,38		2 4,24				10 21,25	47
38	20 40,00	7 14,00	14 28,00	2 4,00		1 2,00	2 4,00	2 4,00	2 4,00			9 18,00	50
39	15 32,60	9 19,56	13 28,26	2 4,34	1 2,17		1 2,17	4 8,71			1 2,17	14 30,44	46
40	16 32,00	6 12,00	14 28,00	6 12,00	3 6,00		1 2,00	1 2,00	1 2,00	2 4,00		10 20,00	50
41	9 31,03	5 17,24	6 20,68				4 13,78	3 10,34		2 6,89		8 27,58	29
42	26 45,61	9 15,79	14 24,56	2 3,50	1 1,75	2 3,50		1 1,75	1 1,75	1 1,75		11 19,29	57
43	9 36,00	6 24,00	7 28,00	1 4,00	1 4,00			1 4,00				8 32,00	25
44	14 33,33	4 9,52	11 26,18	2 4,76	2 4,76	4 9,52	1 2,38	3 7,14	1 2,38			9 21,42	42
45	6 27,27	1 4,54	1 4,54	2 9,08	1 4,54	2 9,08	2 9,08	1 4,54	1 4,54	5 22,73		3 13,62	22
46	15 35,70	13 30,95	5 11,90			2 4,76	1 2,38	4 9,52	1 2,38	1 2,38		17 40,47	42
47	10 27,02	11 29,72	4 10,80	2 5,40		1 2,70			4 10,80	5 13,50		11 29,72	37
48	18 36,00	7 14,00	13 26,00	2 4,00	6 12,00	1 2,00		1 2,00	1 2,00	1 2,00		14 28,00	50
49	17 38,63	6 13,63	14 31,81	1 2,27		2 4,54	1 2,27	1 2,27	1 2,27	1 2,27		7 15,90	44
50	11 61,11		6 33,33						1 5,55				18
51	11 64,70		3 17,64	3 17,64									17
53	10 41,66	3 12,50	3 12,50	2 8,33	1 4,17	1 4,17	2 8,33	2 8,33				6 25,00	24

No. der Schülerinnen	Gegenstand 1	Bestimmung 2	Wo 3	Was 4	Wie 5	Schlußfolgerung 6	Emotion 7	Figur Redewendung 8	Kenntnisse 9	Phantasie 10	Aesthetische Gefühle 11	Summe der Bestimmungen 12	Summe der Gesamtangaben 13
54	18 37,50	12 25,00	11 22,11	2 4,17	1 2,68		1 2,08	3 6,25				16 33,33	48
112	14 28,57	18 36,73	5 10,20	2 4,08	2 4,08	1 2,04		5 10,20			2 4,08	25 51,01	49
113	23 42,59	9 16,66	16 29,63	2 3,70	2 3,70	1 1,85		1 1,85				12 22,21	54
114	11 31,43	6 17,14	7 10,20	3 8,57	3 8,57	1 2,85	2 5,71	2 5,71				11 31,42	35
115	18 42,85	9 21,43	8 19,05	2 4,76	2 4,76	1 2,38	1 2,38				1 2,38	11 26,19	42
116	18 47,37	5 13,15	12 31.57	1 2,63	2 5,26							7 18,41	38
117	18 46,15	6 15,38	7 17,95	4 10,25	1 2,56	1 2,56		1 2,56	1 2,56			8 20,50	39
118	11 47,82	3 13,04	5 21,74	2 8,69		1 4,35			1 4,35			3 13,04	23
119	11 35,42	4 12,90	6 19,35	3 9.66		1 3,22	5 16,12	1 3,22				5 16,12	31
120	11 35,42	3 9,67	7 22,57	3 9,67	1 3,22		6 19,34					4 12,89	31
121	17 43,75	1 6,25	1 6,25	3 18,75	1 6,25	1 6,25		1 6,25	1 6,25			3 18,75	16
122	11 34,37	4 12.50	7 21,75	1 3,12		2 6,25	2 6,25	2 6,25	1 3,12	2 6,25		6 18,75	32
123	13 29,54	14 31,81	6 13,63	2 4,54			3 6,81	5 11,37	1 2,27			19 43,18	44
124	12 33,33	7 19,44	5 13,88	4 11,11	1 2,78	1 2,78	2 5,55	1 2,78	1 2,78	2 5,55		9 25,00	36
125	15 46,87	4 12,50	3 9,38	1 3,12		1 3,12	2 6,25	1 3,12	2 6,25	1 3,12	2 6,25	5 15,62	32
126	17 36,95	8 17,39	10 21,73	2 4,34	1 2,17	1 2,17	1 2,17	5 10,87	1 2,17			14 30,43	46
127	9 37,50	1 4,16	5 20,83	2 8,33	1 4,16	1 4,16	3 12,50	1 4,16	1 4,16			3 12,48	24
128	10 52,63	4 21,05	4 21,05						1 5,26			4 21,05	19
129	19 36,53	8 15,38	14 26,92	2 3,84	2 3,84	1 1.92	1 1,92	4 7,69	1 1,92			14 26,91	52
130	15 40,54	6 16,21	7 18,90			1 2,70	4 10,80	2 5,40		2 5,40		8 21,61	37
131	14 28,57	7 14,28	9 18,37	3 6,12		2 4,08	4 8,16	6 12,24	2 4,08	2 4,08		13 26.52	49
132	16 39,02	5 12,19	12 29,27	1 2,44	1 2,44		2 4,87	2 4,87	2 4,87			8 19,50	41
133	17 33,33	12 23,53	9 17,64	1 1,96		5 9,80	1 1,96	4 7,84	1 1,96	1 1,96		16 31,37	51
134	19 40,42	10 21,27	14 29,71	1 2,13				3 6,39				13 27,66	47
135	18 48,64	6 16,21	8 21,62	1 2,70		1 2,70	2 5,40	1 2,70				7 18,91	37
136	20 42,55	9 19,15	13 27,66	2 4,25			1 2,13	2 4,25				11 23,40	47

No. der Schülerinnen	Gegenstand	Bestimmung	Wo	Was	Wie	Schluß-folgerung	Emotion	Figur Redewendung	Kenntnisse	Phantasie	Aesthetische Gefühle	Summe der Bestimmungen	Summe der Gesamtangaben
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
137	6 30,00	2 10,00	3 15,00	1 5,00		1 5,00	3 15,00	4 20,00				6 30,00	20
138	19 43,18	8 18,18	7 15,90	2 4,54	2 2,27		3 6,81	4 9,09				13 29,54	44
139	21 46,66	8 17,77	11 24,44	2 4,44			1 2,22		1 2,22		1 2,22	8 17,77	45
140	26 38,23	19 27,94	14 20,58	2 2,94	1 1,47	2 2,94	1 1,47	3 4,41				23 33,82	68
141	25 36,76	11 16,17	19 27,94	3 4,41	1 1,47	4 5,88		3 4,41	1 1,47	1 1,47		15 22,05	68
142	20 44,44	12 26,66	6 13,33	1 2,22		1 2,22	1 2.22	4 8,88				16 35,54	45
143	10 27,78	6 16,66	7 19,44	1 2,78		1 2,78	3 8,33	3 8,33	1 2,78	3 8,33	1 2,78	9 25,00	36
144	12 37,50	3 9,37	5 15,62	3 9,37	1 3,12	1 3,12	2 6,25	1 3,12	1 3,12	2 6,25	1 3,12	5 15,61	32
145	18 33,96	13 24,53	9 16,98	4 7,54	2 3,72	1 1,88	2 3,77	3 5,66	1 1,88			18 33,91	53
146	17 36,95	11 23,90	10 21,74	2 4,34	2 4,34	1 2,17	1 2,17	2 4,34				15 32,58	46
Sa.	2330,54		1232,14	315,32		177,53	270,38		118,25	105,33	28,26	1419,92	2342
Mittel	38,84		20,54	5,26		2,96	4,50		1,97	1,76	0,47	23,67	39,03

In dieser Tabelle gibt die obere Ziffer jeder horizontalen Reihe die Zahl der Angaben an, welche die betreffende Schülerin in der angegebenen Kategorie geliefert hat; die untere diese selbe Zahl, ausgedrückt in Prozenten der Gesamtsumme der von der Schülerin gelieferten Angaben. Bei Verarbeitung des Materials dieser Tabelle stellte es sich heraus, daß die angenommene Gruppierung zu sehr zerstückelt ist und das Studium derselben äußerst erschwert; es sind deshalb Bestimmungen, Art und Weise (wie), Beschreibung und bildliche Redewendung (Figur) unter eine allgemeine Gruppe unter der Benennung „Bestimmungen" gebracht. Die Summierung der Zahlen in den Spalten 2, 5 und 8 ist in der vorletzten vertikalen Spalte angegeben. Die vorletzte horizontale Reihe gibt die Summe der Prozentzahlen für alle Schülerinnen für jede Fähigkeitskategorie an. Die letzte horizontale Reihe endlich enthält die Durchschnittszahlen, die durch Division der Zahlen der vorletzten Reihe in die Ge-

samtzahl aller, also 60 Schülerinnen, erhalten worden sind.[8]) Diese letzte Zeile stellt das durchschnittliche Resultat aller Zahlen dar und drückt also die Richtung des Gedankens, des Interesses, des Gefühls aus, mit einem Wort, sie gibt den Standpunkt an, welchen unter den gegebenen Bedingungen die durchschnittliche Schülerin einer gewissen Schule, einer gewissen Klasse, bei der Behandlung des gegebenen Bildes, einnimmt. Der Begriff „durchschnittliche Schülerin" ist natürlich eine reine Fiktion, aber diese Fiktion hat insofern eine methodische Bedeutung, als sie zur Vergleichung der einzelnen Schülerinnen untereinander einen Stützpunkt an die Hand gibt. Die gegenwärtige Untersuchung stützt sich auf Vergleichungen, d. h. sie strebt nach Erreichung relativer Zahlen; deshalb ist der Vergleichbarkeit der einzelnen Ergebnisse der Versuche untereinander eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt worden. Die absoluten Zahlen, die den Ausgangspunkt bilden, spielen dabei weiter keine besondere Rolle mehr. Der erste Uebergang von den absoluten Zahlen zu den relativen ist in Tabelle I dadurch gemacht worden, daß die absoluten Zahlen durch Prozentzahlen ersetzt wurden. Wenn deshalb die Zahlen dieser Tabelle nur für die gegenwärtige Untersuchung eine Bedeutung haben, so sehe ich den Endzweck dieser Untersuchung in der Erreichung solcher Resultate, die für alle Fälle Geltung haben könnten, was nur durch Feststellung gewisser Wechselbeziehungen erreicht werden kann.

Bei der Durcharbeitung des in Tabelle I gelieferten Materials ging das Hauptbestreben vor allem dahin, die Frage zu lösen, in welcher Wechselbeziehung stehen die verschiedenen seelischen Fähigkeiten, die in den angeführten Zahlen zutage treten. Mit anderen Worten: Welche Fähigkeiten verändern sich direkt proportional und welche umgekehrt proportional? Wenn es gelänge, die gegenseitige Abhängigkeit dieser verschiedenen Fähigkeiten zu erklären, so könnte man leicht an die Lösung folgender Frage herantreten: Wie ist der gemachte Versuch zu

---

[8]) An dem Versuch haben 62 Schülerinnen teilgenommen, aber zwei. nämlich No. 52 u. 147 haben nichts geschrieben.

benutzen, um zu einer objektiven Klassifikation der Schülerinnen nach ihren Fähigkeiten zu gelangen?

Das von mir zuerst angewandte Verfahren bestand darin, daß ich alle Schülerinnen nach dem Maximum und dem Minimum irgend einer Fähigkeit in zwei Hauptgruppen brachte; z. B. in die eine kamen alle diejenigen, deren Prozentzahl für Gegenstände 38,84 überstieg, in die andere alle übrigen. Für jede von diesen beiden Hauptgruppen wurde ebenfalls die durchschnittliche Prozentzahl für Gegenstände berechnet. Jede Gruppe wurde auf Grund dieser neuen durchschnittlichen Prozentzahlen wieder in zwei Untergruppen — in eine unterdurchschnittliche und eine überdurchschnittliche — gebracht. Auf diese Weise erhielt ich vier Gruppen: 1. eine unter-unterdurchschnittliche, 2. eine unterdurchschnittliche, 3. eine überdurchschnittliche, 4. eine über-überdurchschnittliche.

Aehnliche Gruppen wurden für jede der verschiedenen Fähigkeiten gebildet. Durch Vergleichung derselben untereinander suchte ich nun festzustellen, inwiefern sich bei der Veränderung irgend einer Fähigkeit, z. B. der Fähigkeit, Gegenstände zu sehen oder ihre Lage näher zu bestimmen, die übrigen Fähigkeiten verändern.

Die Zusammenstellung dieser Gruppen hat viel Arbeit und Mühe gekostet; ich habe aber zu keinen bestimmten Resultaten kommen können, obgleich eine gewisse Gesetzmäßigkeit in der Veränderung der Fähigkeiten untereinander unverkennbar zutage getreten ist. Der gegenseitige Einfluß ist offenbar zu kompliziert. Es war unmöglich, alle Schülerinnen nach einer Fähigkeit zu gruppieren; deshalb versuchte ich andere Arten von Gruppierungen vorzunehmen, um schließlich eine solche ausfindig zu machen, welche die Möglichkeit böte, über die gegenseitigen Wechselbeziehungen der verschiedenen Fähigkeiten einen Schluß zu ziehen.

Berichte und Besprechungen.

Demoor, Die anormalen Kinder und ihre erziehliche Behandlung in Haus und Schule. Altenburg 1901. Verlag von Bonde.

Das Buch bildet den III. Band der „Internationalen Bibliothek für Pädagogik und deren Hilfswissenschaften", herausgegeben von Chr. Ufer. Der Verfasser ist Professor der medizinischen Fakultät und Oberarzt an der Hilfsschule in Brüssel. Der Inhalt der einzelnen Kapitel ist der Extrakt von Vorträgen, welche in den Jahren 1899/1900 in der „Extension de l'Ecole Normale de Bruxelles" und in der „Extension de l'Université libre de Br." gehalten worden sind vor einem aus allen Gesellschaftskreisen zusammengesetzten Publikum. Das Werk zerfällt in vier Bücher. Im ersten werden die Probleme der besonderen Erziehung und die wissenschaftlichen Grundlagen, im zweiten die Unterschiede zwischen dem normalen und dem anormalen Kinde behandelt. Das dritte Buch erörtert die Behandlung der Zurückgebliebenen, und das vierte bringt eine Abhandlung über die Methodik einiger Unterrichtsgegenstände in Schulen für Schwachsinnige sowie deren Organisation.

Bei den wissenschaftlichen Grundlagen behandelt der Verfasser sehr eingehend die Frage der Vererbung und deren Folgen für die Kinder in medizinisch-wissenschaftlicher Weise. Mit Rücksicht auf das Publikum, für welches die Vorträge gehalten wurden, ist die Erörterung jedoch möglichst populär und gemeinverständlich gehalten, so daß man sie auch ohne größere medizinische Kenntnisse lesen kann. Ueberall werden möglichst Beispiele zur Erläuterung herangezogen. In einem Zusatzkapitel „Einige das Nervensystem betreffende physiologische Begriffe" wird kurz der Bau des Rückenmarks, des Gehirns, sowie Struktur und Tätigkeit des gesamten Nervensystems erläutert.

Im zweiten Buch beschreibt der Verf. die Unterschiede zwischen dem normalen und dem anormalen Kinde. Es werden dort auch Anleitungen erteilt, wie man den psychischen Zustand solcher Kinder erforscht, ihre Intelligenz prüft usw. Bei der Einteilung der anormalen Kinder unterscheidet Demoor solche, die in pädagogischer und solche, die in medizinischer Hinsicht zurückgeblieben sind. Die letzteren teilt er ein nach der Aetiologie und Therapie, und zwar in Idioten ersten, zweiten und dritten Grades und die letzteren wieder in sieben Gruppen. Mir will diese Einteilung etwas zu zahlenmäßig und zu ausführlich erscheinen.

Das dritte Buch enthält die Behandlung der medizinisch und pädagogisch Zurückgebliebenen, und das vierte Buch Winke über die Unter-

richtsmethode bei pädagogisch Zurückgebliebenen. In diesen beiden Büchern findet der Lehrer zahlreiche Fingerzeige und Anregungen für die Arbeit an anormalen Kindern. Mit einer Abhandlung über Organisation von Hilfsschulen schließt das vierte Buch.

Der Anhang bietet zunächst einige Beispiele für das eurythmische Turnen, d. h. Turnen mit entsprechender Musik (Klavierbegleitung), für dessen Einführung Demoor im vierten Buch sehr warm und mit gewichtigen Gründen eintritt. Diese Musterstücke sind von Herrn und Frau Van Weyenbergh (an der Hilfsschule in Brüssel) ausgearbeitet und enthalten die nötigen Uebungen mit entsprechender Musik. Ich kann aus Erfahrung bestätigen, daß in gewissen Fällen derartige Musik die Bewegungen kräftig unterstützt; jedoch gehen mir die Uebungen in diesem Buch etwas zu weit. Ein gutes und kräftiges Kommandowort tut auch noch immer seine Dienste.

Dann folgen eine Anzahl von Kindertypen, die sehr gut gekennzeichnet sind und die dem Lehrer Anleitung geben, wie man pathologische Naturen zu analysieren hat. In dem Literaturverzeichnis, das nach Angabe des Verf. selbst keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben soll, sind solche Bücher namhaft gemacht (viel französische), die sich auf den in dem Buch behandelten Gegenstand beziehen.

Ich kann das Buch wegen seiner Uebersichtlichkeit und wegen der klaren Sprache den Herren Kollegen nur empfehlen.

Wuhlgarten. Schepp.

Dr. med. Erich Flade: Der Kampf gegen den Alkoholismus ein Kampf für unser deutsches Volkstum. 1.—4. Aufl. Berlin, 1905. Mäßigkeits-Verlag. 27 S.

Eine der üblichen, verdienstvollen Schriften gegen den Mißbrauch des Alkohols. In sorgfältiger und eindringlicher Weise schildert der Verfasser den Einfluß des Alkoholismus auf die Kriminalität, auf die Wehrkraft und das Vermögen des Volkes, auf das gesellschaftliche Leben und die Familie. Er appelliert an die Frauen, die Lehrer, Studenten, Offiziere, Arbeiter, im Interesse des deutschen Volkstums gegen diese Gefahren und Schädigungen anzukämpfen. In 7 Tabellen wird die Wirkung der Trunksucht auf die Kriminalität und die Sterblichkeit graphisch veranschaulicht. Im großen und ganzen hält sich der Verfasser von Uebertreibungen ziemlich fern. Jedoch wäre die Angabe des vor dem Titelblatte abgedruckten Merkblattes: „Alkohol erzeugt Schlaflosigkeit" besser unterblieben, ebenso wie der „geschichtliche" Hinweis des Textes (S. 7), daß mit dem Verluste des Glaubens an eine göttliche Vorsehung und an eine Ewigkeit der Niedergang der Völker einsetze.

Berlin. L. Hirschlaff.

W. Weygandt. Ueber Idiotie. Samml. zwangl. Abh. a. d. Geb. d. Nerven- und Geisteskrankheiten. (6/7), 1906. 86 S. Preis 2,— Mk.

Die Arbeit entspricht einem Referate, das Verfasser im vorigen Jahre auf der Jahresversammlung des deutschen Vereins für Psychiatrie erstattet

hat; sie enthält ein mit außerordentlichem Fleiße zusammengetragenes sehr umfangreiches Tatsachenmaterial und zwar: 1. über „Die Grundlagen der Idiotie" und 2. über „Idiotenfürsorge". — Die Arbeit ist, besonders in ihrem 2. Teile, für alle die, welche sich über den gegenwärtigen Stand der Frage informieren wollen, sehr instruktiv. Auf Einzelheiten kann hier nicht eingegangen werden; ich zitiere im folgenden nur die Thesen, die Verf. bezüglich seiner eigenen Stellungnahme zum Schlusse aufstellt:

„1. Idiotismus ist ein Sammelbegriff, die Idioten zerfallen ätiologisch, anatomisch und psychologisch in zahlreiche, ganz verschiedene Gruppen, bieten aber doch wieder klinisch und therapeutisch gemeinsame Grundzüge. Die Psychiatrie hat zunächst die Aufgabe der Erforschung dieser Gruppen nach ihren Grundlagen, nach ihrem, vielfachen Veränderungen unterworfenen klinischen Verhalten und ihren medizinischen Behandlungs- und Besserungsmöglichkeiten.

2. Die bildungsfähigen Schwachsinnigen gehören unter allen Umständen in ärztliche Pflege, ebenso alle mit epileptischen Symptomen.

3. Die jugendlichen bildungsfähigen Schwachsinnigen, soweit bei ihnen als Ziel des Unterrichts und der Erziehung die Förderung bis zur Lebensführung außerhalb der Anstalt, wenn auch mit Unterstützung, noch angenommen werden kann, sind von den tiefer stehenden, voraussichtlich dauernd Anstaltsbedürftigen getrennt zu behandeln, im wesentlichen den Hilfsschulen entsprechend unter pädagogischer Aufsicht durch Unterricht in Elementarfächern, Handfertigkeit und Handwerken, jedoch nicht ohne ständige Mitwirkung des Arztes.

4. Erwachsene, nicht entlassungsfähige Schwachsinnige gehören in eine Anstaltsbehandlung gleich den sekundär verblödeten Geisteskranken.

5. Am zweckmäßigsten ist die Angliederung der Idiotenfürsorge an das System der staatlichen Irrenanstalten."

Berlin. Lipmann.

A. Adamkiewicz. Die wahren Zentren der Bewegung und der Akt des Willens. Wien und Leipzig 1905. 55 S. Preis 1,20 Mk.

Die Schrift ist dem Nachweis gewidmet, 1. daß im Großhirn nur die rein psychischen Verrichtungen lokalisiert sind, die für zweckmäßige Bewegungen die Voraussetzung bilden, daß aber der eigentliche Herd der Körperbewegungen selbst das Kleinhirn ist, 2. daß das Kleinhirn kein funktionell homogenes Organ ist, sondern daß im Kleinhirn für die verschiedenen Muskelgruppen lokal getrennte Zentren existieren.

Berlin. Lipmann.

L. W. Stern. Helen Keller. Samml. v. Abh. a. d. Geb. d. Pädag. Psych. u. Phys. 8 (2), 76 Seiten. 1905. Preis 1,80 Mk.

Da die Autobiographie der taubstummblinden Helen Keller kein wissenschaftliches Werk ist und sein will, so war es eine dankenswerte Aufgabe, aus diesem Buche das psychologisch und pädagogisch Wertvolle auszuziehen. Dieser Aufgabe ist der Breslauer Psychologe Stern in außerordent-

lich geschickter Weise gerecht geworden, und seine Abhandlung ist somit nicht nur für diejenigen, die das Original nicht kennen, höchst interessant und lesenswert.

Soweit Stern nur das Originalwerk referiert, gehe ich hier auf seine Abhandlung nicht näher ein; auch von den vielen weiterhin in seiner Schrift anzutreffenden trefflichen Bemerkungen kann hier nur einiges pädagogisch Wichtige und Interessante wiedergegeben werden.

Nach Sterns Ansicht verdankt Helen Keller die erstaunliche Höhe ihrer geistigen Entwickelung zum großen Teil ihrer genialen Erzieherin Miß Sullivan. Genial ist ihre Methode insofern, als sie ihrer Schülerin nicht schon die erste Sprache systematisch beibrachte, wie dies beim Taubstummen-Unterricht gewöhnlich geschieht, sondern indem sie die Methode verfolgte, nach der auch das normale Kind sprechen lernt: sie sprach ihrer Schülerin alles vor, was ihr gerade einfiel, und überließ es dieser, sich das ihrem jeweiligen Verständnis angemessene herauszusuchen. Helen lernte also ihre Sprache nicht so, wie normale Kinder eine zweite Sprache lernen, und Stern meint, daß die verhältnismäßig geringen Fortschritte, die der Unterricht Taubstummer und besonders Taubstummblinder gewöhnlich zu verzeichnen hat, wohl zum Teil auf dieser wenig angemessenen Methode beruhen könnten.

Als weiteres Verdienst wird es Miß Sullivan von Stern angerechnet, daß sie Helen zuerst die Fingersprache erlernen ließ, die dem taubstummblinden, aber auch schon dem nur taubstummen Kinde viel angemessener und natürlicher sei als die Lautsprache. Die Lautsprache wurde von Helen erst viel später gelernt, etwa so, wie normale Kinder eine Fremdsprache erlernen.

Ich muß es mir versagen, weiter auf den Inhalt der Sternschen Schrift einzugehen; sie sei nur nochmals allen Psychologen, Lehrern und besonders Taubstummenlehrern, warm empfohlen.

Berlin. Lipmann.

Mitteilungen.

Gesellschaft für Psychologie in Wien.

„Die Sitzungsberichte der im Januar 1906 gegründeten Gesellschaft, die von Herrn Universitätsprofessor Dr. Stöhr geleitet wird, werden regelmäßig in dieser Zeitschrift zum Abdruck kommen."

Die Oesterreichische Gesellschaft für Kinderforschung.

Die Anregung zur Begründung der Oesterreichischen Gesellschaft für Kinderforschung erfolgte durch den nachfolgenden Aufruf:

Oesterreich hat von jeher an allen wissenschaftlichen Bestrebungen regen Anteil genommen. Es ist deshalb befremdend, dass unser Vaterland bis jetzt eine mächtige Bewegung achtlos an sich vorüberziehen lässt, welche eine Neugestaltung der Pädagogik herbeizuführen im Begriffe steht. Die Erwägung, dass eine empirische Wissenschaft vornehmlich auf empirischem Wege behandelt werden müsse, hat eine Reihe hervorragender pädagogischer Denker bewogen, die Phänomene des kindlichen Seelenlebens nach den Methoden der modernen Psychologie zu studieren; die hierdurch herbeigeführten Untersuchungen begründeten eine neue Disziplin, die Kinderforschung oder Pädologie. Wenn die Nachforschungen dieser Wissenschaft schon für die Erkenntnis des normalen Kindes von grosser, geradezu grundlegender Bedeutung sind, so trifft dies in erhöhtem Masse zu, insoweit es sich um Erziehung und Unterricht geistig abnormer, blinder, taubstummer und sonst körperlich defekter Kinder handelt. Für diese stellt sie die Gesichtspunkte fest, aus welchen ihre psychische Verfassung beurteilt werden muss, gewinnt sie jene Grundsätze, nach welchen die Entwicklung solcher Kinder zu beeinflussen ist, um sie mit einem grösstmöglichen Ausmass von Leistungsfähigkeit und Selbstbestimmung auszurüsten.

Noch umfassender sind diese Bestrebungen durch die Mitwirkung von Aerzten geworden. Durch den exakten Nachweis der Uebelstände, welche die geistige und körperliche Entwicklung der Kinder gefährden, haben die Bestrebungen des Kinderschutzes und der Kinderfürsorge eine wissenschaftliche Grundlage erhalten. Als praktische Erfolge des gemeinsamen Wirkens von Aerzten und Pädagogen ist die Begründung von Hilfsschulen, Landerziehungsheimen, Schulen für nervenkranke Kinder, von Krüppelasylen und ähnlichen Instituten anzusehen. In naher Beziehung

zur Pädologie stehen die Schulärzte, denen die gesundheitliche Ueberwachung der Schuljugend obliegt.

Auch der Fürsorgeerziehung sittlich defekter und bedrohter Kinder hat die Kinderforschung neue Wege gewiesen. Eine Reform des Strafgesetzes in Rücksicht auf die Vergehen und Verbrechen der Jugendlichen ist längst als notwendig erkannt worden. Es wäre daher die Mitarbeit juristischer Fachmänner aufs wärmste zu begrüßen, die berufen sind, das bis jetzt vorliegende Material zu prüfen, neues zu sammeln und die Ergebnisse dieser Untersuchungen den maßgebenden Körperschaften zur Verfügung zu stellen.

Der erste internationale Kongreß für Schulhygiene, der im April 1904 in Nürnberg tagte, hat gezeigt, welche wertvollen Ergebnisse das Zusammenwirken aller auf dem Gebiete der Kinderforschung kompetenten Faktoren zu liefern vermag. Viele wichtige pädologische Themen sind dort von österreichischen Teilnehmern wirkungsvoll behandelt worden. Es liegt in dieser Tatsache geradezu eine Verpflichtung, daß in unserem Vaterlande die große Zahl tüchtiger Pädologen zur gemeinsamen, wohlorganisierten Tätigkeit vereinigt und der Anschluß an die eingangs dargelegte wissenschaftliche Bewegung herbeigeführt werde.

Zu diesem Zwecke soll in Oesterreich eine Gesellschaft für Kinderforschung ins Leben gerufen werden.

In Deutschland besteht seit Jahren eine solche Vereinigung, welche alljährlich Kongresse abhält, eine eigene Zeitschrift herausgibt und hervorragende Aerzte, Pädagogen und Juristen zu ihren ständigen Mitgliedern und Mitarbeitern zählt. Amerika und England, sowie die nordischen Länder besitzen seit längerer Zeit bedeutende Gesellschaften für Kinderforschung, auch Ungarn ist uns in der Begründung einer solchen vorangegangen. Diesen Bestrebungen und Veranstaltungen gegenüber dürfen wir in Oesterreich nicht länger in Untätigkeit verharren. Auch wir wollen uns an dem Aufbau jener Wissenschaft beteiligen, die unser Liebstes, das Kind, betrifft. Professor Stumpf hat die Kinderpsychologie als die moderne scientia amabilis bezeichnet, als die Wissenschaft vom Teuersten und Liebenswürdigsten, was wir auf der Welt haben. Sind auch nicht alle Gebiete der Kinderforschung so herzerfreuend, so bieten sie doch ausnahmslos Probleme von höchstem Interesse, deren Behandlung allen Freunden der Jugend zu einer Quelle der Belehrung und nachhaltiger Anregung werden kann.

Bei weitgehender Berücksichtigung theoretischer Erwägungen soll dennoch der Schwerpunkt der Bestrebungen auf die praktische Seite der Pädologie verlegt werden. In diesem Sinne wird es die wichtigste Aufgabe der österreichischen Gesellschaft für Kinderforschung sein, durch streng wissenschaftliche Arbeit die Prinzipien zu ermitteln, welche einer umfassenden Jugendfürsorge in unserem Vaterlande zu Grunde gelegt werden müssen. Ein tatkräftiges, tüchtiges Geschlecht kann nur aus einer gesunden, glücklichen Jugend erwachsen. Darin ist die soziale Bedeutung unserer Gesellschaft begründet, und wir hoffen in Ansehung dieses hohen Zieles zuversichtlich auf die Mitwirkung aller österreichischen Forscher, die nach Beruf und Neigung der Kinderforschung nahestehen.

Dr. Theodor Altschul, k. k. Sanitätsrat in Prag. Dr. Gabriel Anton, kgl. Universitätsprofessor und Vorstand der psychiatrischen Klinik in Halle a. S. Emanuel Bayr, Volksschuldirektor in Wien. A. Bruhns, Bürgerschullehrer, Fachschulprofessor u. Präsident der pädagogischen Gesellschaft in Wien. Dr. Fr. Freiherr von Call, k. k. Oberlandesgerichts-Präsident und Obmann des Jugendfürsorgevereines in Innsbruck, Tirol. Dr. Theodor Escherich, k. k. Universitätsprofessor, Direktor des St. Annen-Kinderspitales und der Universitäts-Kinderklinik in Wien. Dr. Hans Groß, k. k. Universitätsprofessor in Graz. Dr. Franz Hamburger, Assistent der k. k. Universitäts-Kinderklinik in Wien. Eduard Hartmann, Prof. an der k. k. Lehrerinnen-Bildungsanstalt in Wien. S. Heller, Direktor der Blindenanstalt Hohe Warte in Wien. Dr. Theodor Heller, Direktor der Erziehungsanstalt, Wien-Grinzing. Dr. F. Hillebrand, k. k. Universitätsprofessor in Innsbruck. Dr. M. Hirn, k. k. Landesgerichts-Vizepräsident in Innsbruck. Dr. A. Höfler, k. k. Universitätsprofessor in Prag. Dr. F. Hueppe, k. k. Universitätsprofessor und Direktor des hygienischen Universitäts-Institutes in Prag. Dr. Wilhelm Jerusalem, k. k. Gymnasialprofessor und Privatdozent an der Universität in Wien. Franz Janisch, k. k. Bezirksrichter und Präsident des Vereines „Kinderschutz" in Friedland (Böhmen). Dr. Friedrich Jodl, k. k. Universitätsprofessor in Wien. Dr. Heinrich Jordan, k. k. Hofrat u. Universitätsprofessor in Krakau. Dr. L. Kellner, k. k. Universitätsprofessor in Czernowitz, Dr. Heinrich Lammasch, k. k. Hofrat und Universitätsprofessor in Wien. Dr. A. Löffler, k. k. Universitätsprofessor in Wien. Dr. J. Loos, k. k. Universitätsprofessor und Direktor der Universitäts-Kinderklinik in Innsbruck. Dr. Ernest Mach, k. k. Hofrat und Universitätsprofessor i. P. in Wien. W. Merkl, Hauptlehrer a. d. Landestaubstummenanstalt in Wiener-Neustadt. Dr. Ernst Mischler, k. k. Universitätsprof. in Graz. Dr. M. Pfaundler. k. k. Universitätsprof. u. Direktor der Universitäts-Kinderklinik in Graz. Dr. Eugen v. Philippovich, k. k. Hofrat u. Universitätsprofessor, derzeit Rektor der Universität in Wien. Dr. A. Pick, k. k. Universitätsprofessor und Direktor der psychiatrischen Klinik in Prag. Dr. Kl. Freiherr von Pirquet. Assistent der k. k. Universitäts-Kinderklinik in Wien. Dr. Heinrich Reicher, Privatdozent an der Universität in Wien. Dr. A. Schattenfroh, k. k. Universitätsprofessor und Direktor des hygienischen Universitäts-Institutes in Wien. Dr. G. Schuster von Bonnott, k. k. Gerichtssekretär und Referent für Kinderschutz beim Oberlandesgericht in Wien. Dr. Bernhard Sperk, leitender Arzt des Vereines „Säuglingsschutz" in Wien. Dr. Karl Stoß, k. k. Universitätsprofessor in Wien. Dr. K. Twardowski, k. k. Universitätsprofessor in Lemberg. Dr. R. Wahle, k. k. Universitätsprofessor in Czernowitz. Dr. Stefan Wittasek, k. k. Universitätsprofessor in Graz. Dr. A. Zucker, k. k. Hofrat und Universitätsprofessor in Prag.

Die konstituierende Versammlung fand am Samstag, den 3. Februar 1906 um 7 Uhr abends im Saale des Wissenschaftlichen Klubs statt.

Privatdozent Dr. Heinrich Reicher, zum Vorsitzenden gewählt, begrüßte die Versammlung im Namen des engeren vorbereitenden Komitees, welches aus den Herren k. k. Universitätsprofessor und Direktor der Kinderklinik Dr. Theodor Escherich, Privatdozent Dr. Heinrich Reicher, Direktor

Dr. Theodor Heller und Assisent der k. k. Universitätskinderklinik Dr. Klemens Freiherr von Pirquet bestand.

Der Vorsitzende führte aus, daß die Kinderforschung in erster Linie ein Hilfsmittel der psychologischen Wissenschaft ist, welche das Studium des Kindes betreibt, um das Kind zu kennen und die psychischen Gesetze zu ermitteln, daß aber das Studium des Kindes neben diesem rein gelehrten Interesse auch noch ein anderes praktisches Interesse berührt, indem die Kunde des Kindes zur selbständigen Grundlage der Tätigkeit aller jener werden muß, welchen leibliches, geistiges und seelisches Wohl der Jugend anvertraut ist.

Die Pädagogik in Haus und Schule, die Psychiatrie und die Pädiatrie, der Vormundschafts- und der Strafrichter, sowohl die private als auch die öffentliche Fürsorge für die Jugend haben ein Interesse an der Kinderforschung. Nur so können sie der Eigenart des Kindes gerecht werden und wissen, wie eine Erscheinung im Leben des Kindes zu deuten, von welchen Bedingungen sie abhängig ist und unter welchen Bedingungen ein Zustand sich fördern, hemmen oder beseitigen lässt. Unter den Folgen des mangelhaften Verständnisses leiden unendlich viele Kinder. Die Gesellschaft für Kinderforschung will nun weiten Kreisen die Anregung und Anleitung für eine richtige Behandlung des Kindes geben. Da die Erziehung des Kindes eine Erziehung der ganzen Persönlichkeit sein muß, so soll auch die Aufgabe, welche sich die Gesellschaft für Kinderforschung stellt, Körper und Seele des Kindes, wie die gesamte Erziehung und Fürsorge der Jugend in gesunden und kranken Tagen umfassen. Damit ist ein Boden zur Vereinigung aller Forscher, die auf diesem Gebiete tätig sind, zu planmäßiger, zielbewußter Arbeit geschaffen. Es gibt aber eine große Zahl von pädologischen Problemen, die von vielseitigem Interesse sind und zu deren Beurteilung eine gewisse Einheitlichkeit in hohem Grade erwünscht ist.

Die Gesellschaft, deren Begründung heute stattfinden soll, wird die Aufgabe zu erfüllen haben, der Kinderforschung in Oesterreich eine Heimstätte zu bieten, dem Kinderschutz und der Jugendfürsorge eine wissenschaftliche Grundlage zu schaffen. In den Sitzungen der Gesellschaft sollen Themen behandelt werden, welche die verschiedenen Gebiete der Kinderforschung betreffen. In erster Linie erhoffen wir anregende, neue Gesichtspunkte bietende Vorträge, die sich noch fruchtbarer gestalten werden durch Debatten, welche denselben folgen werden. Damit die auf diese Weise gewonnenen Beiträge zur Kinderforschung der Oeffentlichkeit zugänglich werden, ist die Herausgabe einer Vereinsschrift bei entsprechendem Stande des Vereinsvermögens ins Auge gefaßt. Das bedingt einen hohen Mitgliederbestand. Das allseitige Interesse, das die Fragen der Kindheit finden, läßt hoffen, daß sich zahlreiche Mitglieder zum Beitritt zur Gesellschaft bereit finden werden.

Der Vorsitzende führt einige Themen beispielsweise an, die sich für Vorträge in der Gesellschaft für Kinderforschung eignen würden. Für die Erziehung des normalen Kindes in Familie und Schule würden sich Vorträge empfehlen: Pädagogik und Psychologie. Die Willenserziehung des Kindes in Schule und im Elternhaus. Die sittliche Bildung des Kindes

Ueber Jugendlektüre. Ueber moderne Mädchenerziehung. Ueber körperliche Erziehung. Ueber Veranlagung der Kinder und deren Berücksichtigung bei Erziehung und Unterricht. Die Frage der sexuellen Aufklärung.

Für das Schulkind kämen folgende Vorträge in Betracht: Die Kurzsichtigkeit in der Schule. Hörschärfe des Kindes. Skoliose und Schule. Der Schularzt. Ueber moderne Schulhygiene.

Das weitere Fortkommen des schulentlassenen Kindes berührend wären anzuführen: Der Handfertigkeitsunterricht und dessen Bedeutung für die Volkserziehung. Der Schutz der kindlichen Arbeitskraft. Die Berufswahl des Kindes und die Fürsorge für die schulentlassene Jugend.

Vortragsthemen, welche das abnorme Kind berühren: Die sprachliche Entwicklung und deren Anomalien. Ueber den Unterricht und die Erziehung blinder und sehschwacher Kinder. Ueber den Unterricht und die Erziehung taubstummer und schwerhöriger Kinder. Ueber die Erziehung nervöser Kinder. Ueber die Erziehung schwachsinniger Kinder. Die Fürsorge für körperliche, defekte und epileptische Kinder.

Auf die mißhandelten und vernachlässigten Kinder bezöge sich ein Vortrag über Erziehungsrechte und Erziehungspflichten der Eltern. Der Schutz gegen den Mißbrauch der elterlichen Rechte und die Vernachlässigung der elterlichen Pflichten durch den Staat. Die Verwahrlosung und ihre Ursachen. Ueber Fürsorgeerziehung. Medizinische Beiträge zur Frage der Fürsorgeerziehung.

Der Ersatz des Familienschutzes für das Waisenkind und das uneheliche Kind regt zu einem Vortrage über die Organisation der Vormundschaft an.

Für das gemeindearme Kind käme ein Vortrag: Ueber die Armenerziehung in den Gemeinden; für das Findelkind ein Vortrag über das Findelwesen in Oesterreich und anschließend hieran ein Vortrag betreffend die Zieh- und Haltekinder in Betracht.

Für das kranke Kind wird außer vielen anderen Vorträgen über spitalsambulatorische und häusliche Behandlung auch die Erörterung der Frage: Wirken die Kinderkrankheiten im Sinne einer Auslese? sowie Tuberkulose und Kind, von Interesse sein.

Für den Kriminalisten kommt in Betracht das Kind als Verbrecher und das Kind als Zeuge. Ueber das Kind als Verbrecher könnte ein Vortrag über die Strafmündigkeit, über das Kind als Zeuge, ein Vortrag zur Psychologie der Kinderaussage vom Standpunkte der Kinderforschung wertvolle Beiträge liefern.

Weite Perspektiven eröffnen sich auf dem Gebiete der Kinderforschung: Probleme der Pädagogik und Psychologie, der Psychiatrie und Pädiatrie, aber auch Aufgaben, welche der Rechtsfortbildung und der Rechtsanwendung, der sozialen Hilfstätigkeit und der Verwaltungstätigkeit, gestellt sind, lassen sich im Rahmen der Kinderforschung behandeln. Die Hauptsache ist nur, daß sich die Kräfte finden, welche den Rahmen dieser möglichen Vorträge mit einem tatsächlichen Inhalte ausfüllen und die Vorträge und Referate übernehmen.

Von der Gesellschaft für Kinderforschung erhofft Redner, daß sie die Kunde des Kindes in weiten Kreisen verbreitet, das Interesse und die

öffentliche Meinung in dieser Beziehung anregt, und damit einen Wandel zum Bessern herbeiführt.

Die Arbeit der Gesellschaft will sich den gemeinsamen Bestrebungen der Kinderforschung eingliedern und will in den Besitz der betreffenden Publikationen auf dem Wege des Austausches gelangen.

Von dem Stande der diesfälligen Bestrebungen, wie von dem Stande des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge in Oesterreich sollen die Mitglieder der Gesellschaft durch die Vereinszeitschrift fortlaufend in Kenntnis erhalten werden.

Berichte der Vereine, Anstalten und Verwaltungen, soweit sie für die Gesellschaft und ihre Zwecke in Betracht kommen, sollen in der Vereinszeitschrift daher berücksichtigt werden. Die Gesellschaft ist eine österreichische Gesellschaft für Kinderforschung, welche ihre Mitarbeiter in allen Teilen des Reiches willkommen heißt und Aufklärung und Verständnis für die Fragen der Kindheit im ganzen Reiche verbreiten will.

Redner richtet schließlich an die Anwesenden die Bitte, Mitarbeiter und Mitglieder der Gesellschaft zu werden und für die Ideen der Gesellschaft Anhang zu werben und derselben neue Freunde zu gewinnen.

Nur durch das Zusammenwirken vieler, die einig sind in dem Bestreben, unsere heranwachsende Generation zu fördern, wird die Gesellschaft ihre im Interesse der Allgemeinheit liegenden Aufgaben wirkungsvoll erfüllen können.

Die Ausführungen des Redners wurden von der zahlreichen Versammlung, in der sich Vertreter des Unterrichtsministeriums, der Landesschulbehörde, der österreichischen Gesellschaft für Gesundheitspflege, des internationalen Komitees für Schulhygiene, namhafte Universitätsprofessoren, Aerzte, Pädagogen und Juristen befanden, sehr beifällig aufgenommen. In den Vorstand der Gesellschaft wurden gewählt die Herren Privatdozent Dr. Heinrich Reicher als Präsident, die Universitätsprofessoren Dr. Theodor Heller und Universitäts-Assistent Dr. Klemens Freiherr von Pirquet als Schriftführer. Der Jahresbeitrag wurde auf 2 K. festgesetzt, um allen jenen, die der Kinderforschung nahestehen, den Beitritt zu ermöglichen.

(Die Kinderfehler.)

Ueber moderne Sprachen auf den höheren Schulen Preußens schreibt Prof. M. Giercke im „Tag“:

Das alte Wort des „dunkeln“ Weisen von Ephesos: „Alles ist im Fluß“, ist durch die Wissenschaft der Neuzeit als ein Lebensgesetz anerkannt worden: ohne Bewegung verkümmert das körperliche wie das geistige Leben. Die Geschichte lehrt uns, daß Stillstand gleich Rückschritt ist; sie lehrt uns aber auch, daß sprungweises Fortschreiten nach einiger Zeit durch Stillstand und Rückschritt erkauft werden muß; sie predigt uns die Evolution anstatt der Revolution. Weiterentwicklung ist auch für unsere höheren Schulen ein Lebensbedürfnis: daß einzelne Stürmer dabei über das rechte Maß hinausschießen, ist bei uns Menschen natürlich; die Schwerkraft der bestehenden Verhältnisse und im Notfalle die Erfahrungen der Praxis scheiden

mit Sicherheit zu weitgehende Forderungen als unerfüllbar aus. So hat man auf unseren Gymnasien z. B. mit dem Abschaffen des Lateinsprechens den veränderten Verhältnissen Rechnung getragen: die Sprache, die zurzeit der Renaissance und der Reformation die gebildete Welt beherrschte und deshalb nicht bloß für den stillen Gelehrten, sondern auch für den im Strudel der Welt lebenden Gebildeten unentbehrlich war, besitzt heute diese Herrschaft nicht mehr und kann sie als tote Sprache auf vielen Gebieten der modernen Wissenschaft nicht mehr besitzen. Der Bildungsstoff, der im klassischen Altertum ruht und den wir immer noch nicht entbehren können, kann zwar nicht ohne Kenntnis der lateinischen Sprache ausgeschöpft werden, aber auf das Lateinsprechen können wir verzichten, ohne den Erfolg des ganzen Unterrichts zu gefährden. Andererseits ist der Unterricht in den modernen Sprachen, d. h. im Französischen und Englischen, auf unseren höheren Schulen im letzten Menschenalter folgerichtig ausgebaut worden; nur glauben wir nicht, daß damit alles geschehen ist, was geschehen könnte und müßte.

Das soll für niemand ein Vorwurf sein; gern wollen wir die ernsten und eifrigen Bestrebungen anerkennen und uns der Erfolge freuen; aber die Wichtigkeit der Sache erlaubt uns nicht, auf halbem Wege stehen zu bleiben; es muß wenigstens einer Auslese von Schülern ermöglicht werden, sich dem Ideal wenigstens in einer fremden Sprache weiter zu nähern. Die Menschheit strebt mächtig vorwärts; Völker, die sich früher selbstgefällig auf ihre nationale Bildung und Sprache zurückzogen, lernen jetzt mit Eifer die Sprachen anderer Kulturvölker; die Franzosen und Engländer wollen Goethes „Faust" im Urtext lesen, sie lernen Deutsch, um unser Land und Volk zu studieren, um hier Geschäfte zu machen. Es hieße Eulen nach Athen tragen, wenn wir von der Wichtigkeit der Beherrschung fremder Sprachen für den Kaufmann und den Diplomaten, für die Erkenntnis unserer Muttersprache und die allgemeine Geistesschulung Erwachsenen immer wieder die richtige Aussprache vorsprechen, er wird sie nicht hören und also bei seiner fehlerhaften bleiben. Man vergleiche hiermit die Bildung des Gehörs durch Geigenspiel: auch sie ist gewöhnlich nur in der Jugend möglich.

Zu diesen Schwierigkeiten kommt noch eine: beide Wege sind zu teuer. Beim ersten leuchtet das ohne weiteres ein, beim zweiten beachte man, daß das Leben im Auslande fast stets teurer ist als in der Heimat, und daß die Erwerbsbedingungen ungünstiger sind.

Mir scheint demnach die Forderung berechtigt: Da die Gesamtheit unseres Volkes ein Interesse daran hat, daß wenigstens eine beschränkte Anzahl der deutschen Kinder (etwa je 300) neben der gebräuchlichen Gymnasialbildung Gelegenheit zu möglichst vollkommener Erlernung je einer modernen Sprache erhalten, so hat der Staat die Pflicht, da, wo es möglich und angebracht ist, diese Gelegenheit zu schaffen; Sache des Volkes ist es dann, sie zu benutzen. Möglich ist das aber nur, wo die verschiedenen Berufsklassen in größerer Zahl vereinigt sind, d. h. in den großen Städten, besonders in Berlin. Hier sollte es zwei Gymnasien geben, wo leidlich begabte Schüler neben der Gymnasialbildung die französische, bezw. die englische Sprache erlernen und bedeutend mehr von französischer und eng-

lischer Bildung in sich aufnehmen könnten, als es auf einer anderen Schule möglich ist.

Ich trete also für zwei besondere höhere Lehranstalten ein, die nicht an Stelle der anderen treten, auch nicht das Vorbild für sie abgeben sollen, sondern neben ihnen, in bestimmter Beziehung sie ergänzend, wirken sollen. Das Leben ist mannigfaltig, die Forderungen des Lebens sind es gleichfalls. Wie sehr auch in den verschiedensten Beziehungen Uniformität gewünscht wird, auf geistigem Gebiete ist sie unmöglich, sie würde auch verderblich wirken. Die Natur läßt sich nicht meistern, und die historische Entwicklung beweist das Erfolglose solcher Bestrebungen immer von neuem.

Läßt sich aber das Ziel ohne Ueberbürdung unserer Kinder erreichen? Voraussetzung ist, daß der Schüler nicht unter dem Durchschnitt begabt ist, sondern die Fähigkeiten — geistige und körperliche — besitzt, den Anforderungen eines preußischen Gymnasiums zu genügen. Beschränken wir uns auf das Französische; was von ihm gesagt wird, gilt mutatis mutandis auch vom Englischen.

Nehmen wir an, der fremdsprachliche Unterricht beginnt auf unserer Anstalt nicht mit dem Lateinischen, wie es auf den humanistischen Gymnasien geschieht, sondern, wie auf den Reformgymnasien, mit dem Französischen. Die dort gemachten Erfahrungen berechtigen uns zu der Annahme, daß es sich bei intensivem Unterricht in drei Jahren unter gewissen Bedingungen erreichen läßt, daß alle Schüler fähig sind, ein französisches Buch, etwa von Mme. de Ségur oder von Jules Verne, zum Vergnügen zu lesen und einem französischen Vortrage mit allgemeinem Verständnis zu folgen. Diese Bedingungen sind: 1. Der Schüler muß seine Muttersprache so beherrschen, wie das Kinder aus gebildeten Familien tun. 2. Die Anzahl der Schüler einer Unterklasse darf nicht 25 bis höchstens 30 übersteigen, damit auf jeden Schüler die nötige Aufmerksamkeit und Sorgfalt verwandt werden kann; man denke an die Schwierigkeiten einer guten Aussprache. 3. Die Lehrer müssen in ihrem Berufe geschickt und erfahren sein, insbesondere längere Zeit in Frankreich gelebt haben (etwa ein Jahr); zum Experimentieren ist hier keine Zeit. 4. Der französische Unterricht wird, sobald es irgend angeht, in französischer Sprache gegeben; das ist von der ersten Stunde an möglich, doch mag, wer es für ersprießlicher hält, einen Monat lang deutsch unterrichten; das Ohr muß ständig an richtige französische Laute gewöhnt werden. Zweifelhaft erscheint es, ob Ausländer oder Deutsche als Lehrer wirken sollen; jedenfalls ist eher anzunehmen, daß ein Deutscher the idiomatic french sprechen lernt, als daß ein Franzose die Schwierigkeiten erkennt, die seine Sprache den deutschen Kindern macht, und danach den deutschen Unterricht zuschneidet. Die Frage, wie weit er dem deutschen Wesen gerecht werden kann, endlich die Frage des Patriotismus wollen wir hier nur andeuten. Tritt der so vorbereitete Schüler in U III ein, so erhält er noch deutschen, mathematischen und Religionsunterricht in deutscher Sprache; unsere Leser verstehen, warum; beim mathematischen könnte die Sache zweifelhaft sein; da wir aber doch stets unwillkürlich in unserer Muttersprache rechnen und in der Geometrie die technischen Ausdrücke überwiegen, so wollen wir ihn der **deutschen Sprache** überweisen. Das ergäbe für den Tag durch-

schnittlich eine Stunde Unterricht in deutscher Sprache; der gesamte andere Unterricht wird von U III bis I (sechs Jahre) in französischer Sprache erteilt, täglich etwa vier Stunden. Geschichte und Geographie werden französisch vorgetragen und vom Schüler so wiederholt, Cäsar und Xenophon, Cicero und Homer werden ins Französische übersetzt, französische Schriftsteller werden nur in ihrer Sprache gelesen und erklärt. Die ständige Uebung in der Schule setzt sich auch noch bei den häuslichen Arbeiten fort: die französische Sprache hält den Schüler fünf bis sechs Stunden täglich in ihrem Bannkreis. Nach jener Vorbereitungszeit von drei Jahren und etwa zwei weiteren Jahren macht dem Schüler Gebrauch und Verständnis der fremden Sprache keine Schwierigkeiten mehr; auch in jenen zwei Jahren in der Tertia, die natürlich am schwersten sind, kann und wird von dem Lehrer auf die etwas größere Belastung Rücksicht genommen werden, so daß auch da der Schüler durchaus nicht über Gebühr angestrengt wird.

Ich meine, daß bei einem solchen Gange des Unterrichts von Ueberbürdung keine Rede sein kann.

Selbst wenn uns nur theoretische Erwägungen zu diesem Urteil führten, so wäre ein Versuch wohl gerechtfertigt: l'enjeu en vaut bien la peine. Aber längst liegen praktische Erfahrungen vor. Die Anstalt für das Französische besteht in Berlin im Mittelpunkt der Stadt, was wohl nur wenigen unserer Leser bekannt ist: es ist das Königliche Französische Gymnasium. Es gibt seinen Zöglingen neben der vollen Gymnasialbildung noch eine Kenntnis der französischen Sprache mit, die unserem Ideal nahekommt und schon vielen Generationen den größten Nutzen gebracht hat. Ursprünglich vom Großen Kurfürsten gegründet, um den Kindern der Refugiés eine höhere Bildung in ihrer Muttersprache von Staats wegen zu ermöglichen, schien das Kolleg, je mehr die Kolonie in der neuen Gesamtheit aufging, an Berechtigung zu verlieren; aber es hatte in sich Lebenskraft genug, um auch bei ganz veränderten Verhältnissen Erfolge zu erzielen. Nur schadete ihm dann, daß in VI zugleich Französisch — was doch auch eine fremde Sprache geworden war — und Latein gelehrt wurde; dies war von neunjährigen Knaben zuviel verlangt. Um diesem Uebelstande abzuhelfen, verlegte man den Beginn des lateinischen Unterrichts nach IV, und seitdem ist der Gang des Unterrichts genau so, wie er oben geschildert wurde. Die Ergebnisse der Versetzungen und Abiturientenprüfungen sind jetzt auch denen der anderen Berliner Anstalten gleich. Eine Vorschule ist mit der Anstalt verbunden.

Da das Gymnasium nach seinem jetzigen Lehrplan eine Art Reformgymnasium ist, so können Schüler, für die aus besonderen Umständen ein Schulwechsel nötig wird, jederzeit mit einem Ueberschuß an französischen Kenntnissen auf jedes Reformgymnasium übergehen, von U II an auch auf jedes humanistische Gymnasium. Der Uebergang auf eine Realschule macht keine Schwierigkeiten, zumal er ja nur für untere Klassen in Betracht kommt, für den Uebergang auf ein Realgymnasium wäre etwas Nachhilfe in Mathematik nötig.

Während einiger Zeit ging die vorgesetzte Behörde mit der Absicht um, das Französische Gymnasium von seinem alten Platze zu verlegen; diese Absicht ist endgültig aufgegeben worden. Hoffen wir, daß es in dem

angegebenen Sinne an seiner alten Stelle noch weitere Jahrhunderte wirken mag zum Nutzen unserer Jugend, zum Segen für unser Vaterland. Hoffen wir auch, daß bald eine analoge Anstalt für das Englische geschaffen werde; auch sie würde aller Voraussicht nach einem Bedürfnis entgegenkommen und reichen Segen stiften.

Schulhygiene.

Behufs Einschränkung der Ansteckungsgefahr in den Schulen werden umfassende Maßnahmen getroffen, um so mehr verdienen zwei Aufsätze in der „Zeitschrift für Schulgesundheitspflege" allgemeine Beachtung, die sich mit den Waschvorrichtungen und den Trinkgefäßen in der Schule beschäftigen. Direktor L. Karaman weist auf die gemeinsamen Trinkbecher als Verbreiter von Infektionskrankheiten hin und fordert einen eigenen Trinkbecher für jedes Kind.

Dies läßt sich durch Einführung der von Direktor Karaman konstruierten Trinkbecherkasten leicht bewerkstelligen. Die Trinkbecherkasten sind kleine verschließbare Wandschränke, in deren Innerem Fächer mit lotrechten Dornen angebracht sind. Auf jedem Dorn sitzt ein kleiner Trinkbecher, dessen eingeritzte Nummer der Nummer des Dorns entspricht. Zu Beginn des Schuljahres werden die Schüler über das Ekelhafte und Gefährliche der gemeinsamen Trinkbecher kurz belehrt, und jedem wird dann ein Becher zum ausschließlichen Gebrauch angewiesen. Die Erfolge, die Direktor Karaman erzielte, waren in jeder Beziehung günstig. Verwechselungen kamen vom zweiten Tage an überhaupt nicht vor. Die Kinder waren stolz, einen eigenen Becher zu besitzen und weigerten sich von nun an auch zu Hause, aus einem bereits benutzten, nicht gesäuberten Gefäße zu trinken.

Dr C. Hopfs Artikel handelt „Ueber die hygienische Bedeutung des Händewaschens". An den Schülerhänden sammeln sich im Laufe der Unterrichtsstunden Unreinlichkeiten der verschiedensten Art an, und es ist ganz klar, daß sehr viele Krankheitskeime durch diese Unsauberkeit verbreitet werden. Vor allem verlangt Verf. Waschbecken und Handtücher in den Schüleraborten.

Von hygienischen Gesichtspunkten ist es mit Freude zu begrüßen, daß die Versuche der ungeteilten Unterrichtszeit am Vormittage von gutem Erfolg begleitet waren. Auch der Verein Freiburger Aerzte hat sich auf Anregung von Prof. Hoche für Abschaffung des Nachmittagsunterrichtes in Mittelschulen ausgesprochen. Ein für viele Aerzte interessanter Bericht über die Durchführung der ungeteilten Arbeitszeit findet sich in den „Blättern für das Gymnasialschulwesen" (1905, Bd. 41, Heft 9—10, München) von Dr. Fr. Fischer.

Der mitgeteilte Stundenplan zeigt, wie die Lehrfächer in die 5 Unterrichtsstunden in zweckmäßiger, eine Uebermüdung verhütender Weise eingeteilt werden können. Tatsächlich trat auch eine Uebermüdung der Schüler in den Stunden von 12—1 Uhr durchaus nicht zutage, die Schüler selbst

gehören zu den begeistertsten Lobrednern der Neuerung und sie haben auch die pessimistischen Befürchtungen, sie könnten vielleicht ihre gewonnenen schönen Nachmittage irgendwie schlimm mißbrauchen, offenbar völlig zuschanden gemacht. (Im Gegenteil, die Jugendspielbewegung kann durch die freie Zeit nur gefördert werden.) Der Gesundheitszustand der Schüler war ein durchaus normaler.

Angesichts der vor kurzem in der Berliner Stadtverordneten-Versammlung erörterten Frage, ob es zweckmäßig oder notwendig sei, neben den Schulärzten noch Spezialärzte anzustellen, ist ein Vortrag von Interesse, den Professor Schnabel in Wien vor einer Versammlung von Elementarschulleitern über die Kurzsichtigkeit bei Schulkindern gehalten hat. Schnabel hat die Augen von mehr als 4000 Kindern beiderlei Geschlechts im Alter zwischen 6 und 14 Jahren geprüft, außerdem 1450 Augen von Knaben und Mädchen im Alter zwischen 14 und 19 Jahren. Er ist der bestimmten Ansicht, daß die Schularbeiten an sich nicht für eine Kurzsichtigkeit von verhältnismäßig hohem Grade verantwortlich gemacht werden können. Im allgemeinen sei sie in diesen Fällen angeboren, meist hervorgerufen durch eine sogenannte Traubengeschwulst im Augapfel oder durch übermäßige Krümmung der Linse. Die Verhältniszahl von Kurzsichtigen im Alter von 6 bis 14 Jahren ist beinahe feststehend. In den höheren Schulen ist sie etwas häufiger, aber doch nur um einen geringen Betrag. Ihr Vorkommen bei jungen Leuten höheren Alters beruht teilweise auf erblichen Einflüssen und zum anderen Teil allerdings auch auf der Ausführung feiner Arbeiten wie Nähen, Radieren, Uhrmachen usw. Sehr selten, wenn überhaupt, kommt es vor, daß schwere geistige Anstrengung, wie bei der Vorbereitung zu den Prüfungen oder anhaltendes Lesen, gute Beleuchtung vorausgesetzt, zu einem Verlust der Elastizität der Linse führt. Auch wenn das Lesen bei ungenügender Beleuchtung geschieht, kann es zwar dem Auge gefährlich werden, aber doch ohne eine Kurzsichtigkeit zu veranlassen. Uebersichtigkeit ist auch bei verhältnismäßig vielen Kindern zu finden, dies sei besonders wichtig, da die meisten dieser Kinder, wenn sie nicht eigens von einem Augenarzt untersucht werden, gewöhnlich einfach für kurzsichtig gelten, weil sie die Gewohnheit haben, ihre Augen beim Lesen oder Schreiben sehr nahe an das Buch oder an das Heft zu bringen. Sie gebrauchen dabei gewöhnlich nur ein Auge. Diese Kinder leiden auch sehr oft an Kopfschmerz, wenn die Uebersichtigkeit nicht durch geeignete Gläser berichtigt wird. Dadurch laufen sie Gefahr, in der Schule zurückzubleiben. Der Vortrag beleuchtet von neuem die Notwendigkeit, den Augen der Schulkinder die gebührende Aufmerksamkeit zuzuwenden. Sache des Schularztes wird es aber im Einzelfalle nur sein können, die Schadhaftigkeit der Augen an sich festzustellen und die Eltern von seiner Feststellung mit dem Ermahnen in Kenntnis zu setzen, für die Behandlung des Augenleidens Sorge zu tragen.

Die Frage der Schultasche bleibt immer noch zu erörtern: Das Brandenburgische Provinzial-Schulkollegium hat seinerzeit gefordert, daß das Höchstgewicht der Schulmappe in den unteren Klassen nicht den 8. oder 9. Teil des Körpergewichtes übersteigen darf, und gleich-

zeitig bittet die Behörde die Eltern, die Kinder statt mit Mappen mit Tornistern auszurüsten. Die Frage, ob Tornister oder Schulmappe, ist ja bereits vielfach auch in der Tagespresse erörtert worden, und zwar immer in der Form der Warnung vor der Tasche. Dennoch tragen die meisten Kinder, besonders von den mittleren Klassen an, keinen Tornister, sondern sie schleppen das oft recht beträchtliche Bücherränzel unter dem Arm in die Schule.

Dieser Uebergang vom Tornister zur Mappe beruht auf der Eitelkeit des Schülers oder der Schülerin, welche den Tornister nur für die kleinen ABC-Schützen gelten lassen will, eine Eitelkeit, die aber nicht nur nicht berechtigt, sondern sogar sehr schädlich ist und auf keinen Fall von den Eltern geduldet werden dürfte.

Auch den Primaner schändet keineswegs der Tornister, und solange man nicht die Einrichtung treffen kann, daß der größte Teil der Bücher in der Schule bleibt, daß also das Haus möglichst von den Schularbeiten befreit wird, sollte zum Tragen der Bücher kein Schüler und keine Schülerin, gleichgültig welchen Alters, sich der Tasche bedienen.

Schülerwanderungen sind an höheren Schulen nichts Neues; um den Gemeindeschülern auch solche Ausflüge zu ermöglichen, hat der Magistrat von Schöneberg 6200 Mk. dafür in den Etat eingesetzt; außerdem bewilligte er 17 560 Mk. zum Zwecke der Ferienkolonien. Die Ausflüge sollen in den Ferien stattfinden und werden daran auch Schüler und Schülerinnen der Hilfsklassen für Schwachsinnige teilnehmen.

Ueber das Berliner Schülerrudern macht Sanitätsrat Dr. Patschkowsky Mitteilungen im „Wassersport". Nachdem 1884 der erste Ruderverein von Schülern des Friedrich Wilhelm-Gymnasiums begründet worden war, folgte Anfang der neunziger Jahre eine große Zahl anderer höherer Schulen, die jährlich Regatten abhalten. Von Anfang an hat Patschkowsky bei den Regatten die Schüler auf Puls, Herz, Lunge untersucht und die Maße des Brustumfanges bei tiefster Einatmung und nach vollendeter Ausatmung festgestellt. Er hat nur in sehr wenigen Fällen Veranlassung gehabt, von der Fortsetzung der Uebungen abzuraten, niemals stellten sich dauernde Schädigungen des Herzens oder der Lunge ein, vielmehr durchweg eine Kräftigung des Herzens, Verringerung der Blutarmut und eine Vergrößerung des Brustkastens. Der Forscher hält das Schülerrudern für eines der vorzüglichsten Mittel, den ganzen jugendlichen Körper auszubilden und zu kräftigen, die Kenntnis der Natur und die Freude an ihr zu vermehren, Kameradschaft zu fördern, Körper und Geist frisch zu erhalten. Dagegen stimmen die Beobachtungen Patschkowskys mit denen vieler anderer Aerzte darin überein, daß beim Wettrudern fast alle diese Erfolge verloren gehen, weshalb er das Wettrudern verboten und allenfalls durch Schaurudern ersetzt wissen will, bei dem es auf die beste Technik des Ruderns ankommt. Auch werden beim Wettrudern durch die Schwere der dabei benutzten Boote die Kräfte der jungen Leute in weit höherem Maße in Anspruch genommen, als beim Wettrudern der Erwachsenen, die sich leichter Rennboote bedienen. Die reinste Freude und den größten Vorteil werden diejenigen Schüler haben, die nicht wettrudern, sondern ein-

fache Uebungs- und Vergnügungsfahrten bei sportgerechtem Rudern unternehmen.

Eine beachtenswerte Neuerung wird aus Schweidnitz berichtet. Die Regierung in Oppeln weist in einer Verfügung darauf hin, daß vom sanitären Standpunkte die Einrichtung von Schulapotheken, in denen Mittel für die erste Behandlung bei Unfällen und plötzlichen Erkrankungen von Schulkindern vorrätig sind, zweckmäßig sei. Die Verwaltung der Schulapotheken erfolgt durch die Lehrer. Auf diese Einrichtung sollen die Schulvorstände und Schulunterhaltungspflichtigen aufmerksam gemacht werden. Vor Einrichtung der Schulapotheken ist der Schulaufsichtsbehörde Anzeige zu erstatten unter Angabe der Arzneimittel und sonstigen Stoffe und Gegenstände, die vorrätig gehalten werden sollen. Eine gelegentliche Revision dieser Apotheken wird durch die Kreisärzte erfolgen, die von der Einrichtung in Kenntnis zu setzen sind, sobald hierzu behördlicherseits die Genehmigung erteilt ist.

(Med. Reform.)

Gewerblicher Kinderschutz im Auslande.

Ueber die gesetzlichen Bestimmungen zur Regelung bezw. Verhinderung der Kinderarbeit in Deutschland ist in der Med. Ref. mehrfach, insbesondere durch Agahd berichtet worden. Es ist von großem Interesse, auch die einschlägigen Bestimmungen anderer Länder kennen zu lernen. Eine Zusammenstellung solcher Bestimmungen aus Belgien, Frankreich, der Schweiz und Italien bringt „Der Arbeiterschutz" in seiner No. 7.

In Belgien ist die Kinderarbeit nach dem Gesetze vom 13. Dezember 1889 geregelt, das durch einige königliche Dekrete Modifikationen erfuhr; die wichtigsten dieser Dekrete sind die vom 26. Dezember 1892, 15. März und 16. Mai 1893, 19. Februar 1895 und 6. Juli 1904. Das Gesetz findet Anwendung auf Bergwerke, Steinbrüche, Fabriken und gewerbliche Unternehmungen, die mechanische Antriebskraft benützen, gleichwie auf Transportanstalten. Es verbietet die Beschäftigung von Kindern unter 12 Jahren in Betrieben dieser Art vollständig; für eine große Anzahl von Gewerben wurde später das Schutzalter im Verordnungswege auf 14 oder 16 Jahre (zum Beispiel chemische Industrie) erhöht. In solchen Gewerben, für welche keine besonderen Vorschriften in Form von Dekreten erlassen wurden, beträgt die tägliche Maximalarbeitsdauer der Knaben unter 16 und den weiblichen unter 21 Jahren 12 Stunden, in der Leinen-, Flachs- und Juteindustrie 11 Stunden, in der Baumwollindustrie 11½ Stunden (jedoch nicht mehr als 66 während der ganzen Woche). Für verschiedene andere Gewerbe ist die tägliche Maximalarbeitszeit auf 10 oder 10½ Stunden bemessen. In Bergwerken dürfen Knaben unter 16 Jahren nicht länger als 10½ Stunden täglich arbeiten, bei Untertagszeit sind die Ein- und

Ausfahrt wie die Ruhepausen in die Arbeitszeit einzurechnen. Die Ruhepausen haben mindestens den achten Teil der unter Tag verbrachten Zeit zu betragen. Bei 10½ stündiger Arbeit ober Tag hingegen anderthalb Stunden. Mädchen dürfen vor vollendetem 16. Jahre im Bergbau nicht verwendet werden. Die Nachtarbeit zwischen 9 Uhr abends und 5 Uhr früh ist für Knaben unter 16 und weibliche Personen unter 21 Jahren verboten; hinsichtlich der Bergwerke und der Industrien, die ihrer Natur nach eine Unterbrechung nicht gestatten, können Ausnahmen von dieser Bestimmung zugelassen werden. — Das Gesetz vom 17. Juli 1905 stellt für alle gewerblichen und kaufmännischen Betriebe, mit Ausnahme des Wassertransports, der Fischerei und der Jahrmarktunternehmungen, den Grundsatz auf, daß gewerbliche Arbeiter an nicht mehr als sechs Tagen der Woche beschäftigt werden dürfen und daß der wöchentliche Ruhetag auf einen Sonntag fallen soll. Indessen kann durch königlichen Erlaß für Unternehmungen mit ununterbrochenem Betrieb die Beschäftigung der Knaben unter 16 und der Mädchen und Frauen unter 21 Jahren an sieben Tagen in der Woche gestattet werden; dann ist jedoch wöchentlich ein halber oder zweiwöchentlich ein ganzer Ruhetag zu gewähren, der nicht notwendig auf den Sonntag fallen muß.

Das französische Kinderschutzgesetz datiert vom 2. November 1892 und wurde durch ein Gesetz vom 30. März 1900 ergänzt. Den Bestimmungen dieser Gesetze unterstehen Fabriken, Werkstätten, Bergwerke und Steinbrüche; ausgenommen sind solche Werkstätten, in welchen nur Familienmitglieder beschäftigt sind. In den Handelsbetrieben mangelt noch der gesetzliche Schutz der Kinder. Das Schutzalter endet mit dem zurückgelegten 13. Lebensjahr, vorausgesetzt, daß den Erfordernissen der Schulgesetze Genüge geleistet wurde. Die tägliche effektive Arbeitszeit männlicher Jugendlicher im Alter von 13 bis 18 Jahren und aller weiblichen Personen überhaupt hat in Fabriken und Werkstätten nicht mehr als 10 Stunden zu betragen, in Bergwerken nicht mehr als 8 Stunden. Die Dauer des Aufenthaltes in den Gruben war bisher auf 10 Stunden beschränkt, sie darf aber von diesem Jahre ab 9, vom Januar 1908 an 8½ und vom Januar 1910 an 8 Stunden im Tag nicht überschreiten. Für Jugendliche unter 18 Jahren und alle weiblichen Personen ist die Nachtarbeit von 9 Uhr abends bis 5 Uhr früh, gleichwie die Arbeit an mehr als sechs Tagen der Woche oder an gesetzlichen Feiertagen verboten. — Jugendliche unter 16 Jahren können verhalten werden, sich einer ärztlichen Untersuchung zu unterziehen, ehe ihnen die Beschäftigung in bestimmten Berufen gestattet wird. Alle Personen, die das 18. Lebensjahr noch nicht vollendeten, müssen Zertifikate besitzen, aus denen hervorgeht, daß sie zur Arbeit in den betreffenden Gewerben physisch befähigt und der Schulpflicht nachgekommen sind.

In der Schweiz wurde die Kinderarbeit durch das Fabriksgesetz des Bundes (vom 23. März 1877) beschränkt. Ergänzungen hierzu sind in verschiedenen kantonalen Gesetzen und Verordnungen des Bundesrates enthalten. Dem Fabrikgesetz unterstehen jene Betriebe, die mechanische Antriebskraft verwenden und mehr als fünf Personen beschäftigen, solche

ohne mechanische Antriebskraft mit über zehn Beschäftigten, endlich alle Betriebe ohne Rücksicht auf die Zahl der Arbeiter und die Verwendung von Motoren, wenn in denselben Jugendliche unter 18 Jahren tätig oder wenn gewisse Gefahren für das Leben und die Gesundheit der Beschäftigten vorhanden sind. Kinder unter 14 Jahren dürfen in Fabrikbetrieben nicht arbeiten. Die Verordnung des Bundesrates vom 31. Dezember 1897 enthält außerdem eine Liste der Gewerbe, in welchen die Beschäftigung Jugendlicher unter 16 Jahren verboten ist. Die Verordnung untersagt die Verwendung Jugendlicher als Kessel- oder Motorwärter, bei Dynamos, Kränen und Zugbrücken, Kreis- und Bandsägen oder ähnlichen Maschinen, in der Erzeugung und Verarbeitung von Explosivstoffen, gesundheitsgefährlichen Chemikalien, bei Verrichtungen, die mit außergewöhnlicher Staubentwickelung verbunden sind usw. Der Maximalarbeitstag für Kinder und Jugendliche ist nicht kürzer bemessen als für andere Personen; er beträgt elf Stunden ,doch hat der technische oder religiöse Unterricht, wenn ein solcher von den Lokalbehörden vorgeschrieben wird, innerhalb dieser Zeit stattzufinden. An Samstagen und den Vorabenden von Festtagen ist die Maximalarbeitszeit um eine Stunde kürzer. Dem Bundesrat steht das Recht zu, in gewissen Fällen ein Abgehen von den angeführten Bestimmungen zu gestatten, andererseits kann er für bestimmte Betriebe ein höheres Schutzalter als 14 Jahre ansetzen.

In Italien wurden durch das Gesetz vom 19. Juni 1902 und die Verordnung vom 29. Januar 1903 die folgenden Bestimmungen geschaffen: Kinder unter 12 Jahren dürfen in Fabriken, Bergwerken, auf Bauten und bei Straßenarbeiten nicht beschäftigt werden. Im Bergbau unter Tag ist die Verwendung von Knaben erst nach vollendetem 14. Lebensjahr gestattet, die Verwendung weiblicher Personen hingegen überhaupt verboten. Für gefährliche Berufe können die Exekutivbehörden mittels spezieller Verordnungen die Beschäftigung von Kindern, die das 15. Jahr noch nicht überschritten, untersagen. Die Arbeitszeit der Kinder von 12 bis 15 Jahren darf im Maximum elf Stunden täglich währen; hinsichtlich der weiblichen Personen gilt nach Ueberschreiten dieser Altersgrenze der zwölfstündige Maximalarbeitstag. Bei sechs- bis achtstündiger Arbeitszeit müssen Ruhepausen von mindestens einer Stunde, bei acht- bis elfstündiger Arbeitsdauer von mindestens anderthalb und bei längerer Arbeitsdauer von mindestens zwei Stunden eintreten. Unter Zustimmung des Provinzialsanitätsrates kann der Minister des Ackerbaues, der Industrie und des Verkehrs für eine beschränkte Zeit die Verlängerung der Arbeitsdauer der Kinder auf zwölf Stunden täglich bewilligen. Knaben unter 15 Jahren und allen weiblichen Personen ist ein wöchentlicher Ruhetag von 24 Stunden zu gewähren. Das Verbot der Nachtarbeit (im Sommer von 9 Uhr abends bis 5 Uhr früh, im Winter von 8 Uhr abends bis 6 Uhr früh) betrifft dieselben Arbeiterkategorien. In Betrieben, wo Schichtwechsel eingeführt ist, dürfen die geschützten Personen ohne Rücksicht auf die Jahreszeit zwischen 5 Uhr früh und 9 Uhr abends verwendet werden. Während der ersten fünf Jahre der Geltung des Gesetzes hat das Verbot der Nachtarbeit auf solche weibliche Personen über 15 Jahre keine Anwendung, die bei seinem In-

krafttreten bereits in den Nachtstunden beschäftigt wurden. Kinder unter 15 Jahren müssen Beschäftigungszertifikate besitzen, die über ihr Alter, ihren Gesundheitszustand und die Schulbildung Auskunft geben.

In allen diesen Staaten zeigt sich aber genau wie in Deutschland die Schwierigkeit, eine auch nur einigermaßen genaue Kontrolle über die Innehaltung der Vorschriften ausüben zu können. Eine Kontrolle ist nur in Betrieben möglich, die der Aufsicht der Gewerbeinspektion unterstehen, und auch in diesen sind die Versuche, die Gewerbeinspektoren zu täuschen. nicht selten.

(Med. Reform.)

Kursus für Abstinenzunterricht.

Der Verein abstinenter Lehrerinnen, der Verein Berliner Volksschullehrerinnen, und die Ortsgruppe des Deutschen Bundes abstinenter Frauen haben sich zur Abhaltung eines Kursus für Abstinenzunterricht vereinigt. Durch das Entgegenkommen des Berliner Magistrats, der zu den Kosten 300 Mk. zusteuerte und den Bürgersaal des Rathauses für die Vorträge bewilligte, konnte der Plan alsbald verwirklicht werden. Die Kurse begannen am 6. und 9. und wurden fortgesetzt am 11. und 12., 18. und 19., 25. und 26. Mai. An den aufeinanderfolgenden Tagen fanden stets Wiederholungen statt, um recht vielen Gelegenheit zur Beteiligung zu geben. Der Eintritt war frei. Die Vereine luden zum Halten der Vorträge die bekannte Vorkämpferin der Abstinenzbewegung, Frau Trygg-Helenius aus Finnland ein. Sie sprach zunächst über die Notwendigkeit des Enthaltsamkeitsunterrichtes und betonte seine wichtigen Vorzüge. Deutschland sei hier weit hinter dem Ausland zurückgeblieben. Die meisten Schulen Finnlands, Schwedens, Norwegens, Englands und Amerikas haben schon längst den wissenschaftlichen Abstinenzunterricht eingeführt. 3½ Millionen Kinder sind in England in Jugendtemperenzvereinen zur Enthaltsamkeit verpflichtet.

Der Unterricht soll weder trocken noch pedantisch gehalten sein, noch soll er versuchen, durch häßliche, übertriebene Bilder das kindliche Gemüt zu erschrecken, er muß an das Leben anknüpfen und mit wirksamen Geschichten und Beispielen belebt werden. Die Einwände, die gegen einen solchen Unterricht erhoben werden, können mit Leichtigkeit widerlegt werden. Man fürchtet, Kindern Vorurteile einzuprägen und ihnen die frohe Zuversicht der Jugend zu rauben, beides trifft nicht zu, die Lehrer, die in der Jugend die Zukunft des Vaterlandes in der Hand haben, sollten sich gerade hier ihrer großen Verantwortlichkeit bewußt sein. Die Welt verdankt der deutschen Wissenschaft die exaktesten Untersuchungen über die Wirkungen des Alkohols, aber das deutsche Volk überläßt es anderen, aus diesen Forschungsergebnissen die Nutzanwendung zu ziehen.

An ausgestellten Tafeln, unter denen besonders die des Professors Borella-Würzburg über den Einfluß des Alkohols auf die Lebensfunktionen und die Lebensdauer Interesse erregten, konnten sich die Zuhörer weiter belehren. Auch das verfettete, vergrößerte Biertrinkerherz war in plastischer Nachbildung neben einem Normalherzen ausgestellt.

An den Vortrag schloß sich eine Probelektion mit einer anwesenden ersten Schulklasse einer Berliner Gemeindeschule.

Frau Trygg-Helenius entwickelte den Kindern die Entstehung des Alkohols an der Herstellung des Bieres und wußte anregende Geschichten und Vergleiche in den Unterricht hineinzuflechten, so daß die Jugend einen nachhaltigen Eindruck von den Veranstaltungen haben dürfte.

(Med. Reform.)

Siebente Jahresversammlung des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege.

Unter großer Beteiligung von vielen hundert Lehrern, staatlichen und kommunalen Verwaltungsbeamten, Aerzten usw. wurde vom 6. bis 7. Juni in Dresden die Jahresversammlung des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege abgehalten. Der Eröffnung gingen die üblichen Begrüßungen voran. Besondere Beachtung verdiente die Ansprache von Frau S. M. Maronier-Amsterdam, die von den Schulverhältnissen Hollands handelte. Man hat in Holland viel getan, um den ungünstigen Einfluß der Schule zu mindern; man hat die Aufnahmeprüfung für die höheren Schulen abgeschafft; in zehn neuerbauten Volksschulen in Amsterdam hat man die Schülerzahl der Klassen auf zweiunddreißig beschränkt. Die Hausarbeiten wurden abgeschafft, man richtete den Unterricht so ein, daß nicht das Gedächtnis höher geschätzt wird als Einsicht und Verstand. In dem freien Lande Holland ist es aber vielfach schwieriger, einen Fortschritt zu erzielen, als in Deutschland; wo hier die Obrigkeit befiehlt, muß dort jeder einzelne Lehrer erst überzeugt und gewonnen werden, und Schullehrer sind konservativ.

Das Thema „Waldschulen" nimmt in den Verhandlungen einen breiten Raum ein.

Das erste Referat hält der Charlottenburger Stadtschulrat Dr. Neufert. Er faßt den Inhalt seiner Darlegungen in folgenden Leitsätzen zusammen:

1. Chronisch kranke Kinder, welche den Anstrengungen des Schulbesuchs nicht voll gewachsen sind, sind tunlichst von den übrigen zu trennen und in Schulen, welche ihrer körperlichen und geistigen Leistungsfähigkeit Rechnung tragen, unterzubringen. Eine Schule im Walde mit verkürzter

Unterrichtszeit, in Verbindung mit einer Tageserholungsstätte, wie sie in der Charlottenburger Waldstätte besteht, ist eine für solche Kinder geeignete Unterrichtsanstalt. 2. Das hygienische Ziel der Waldschule ist die Kräftigung und Heilung chronisch kranker Kinder durch die einfachsten hygienischen und medizinischen Mittel: Aufenthalt in gesunder Waldluft, reichliche Bestrahlung durch das Sonnenlicht, kräftige Kost und geeignete Bäder. 3. Das pädagogische Ziel der Waldschule ist, die Schüler durch einen ihrem Kräftezustand angepaßten Unterricht so weit zu fördern, daß sie bei ihrer Rückkehr in die Volksschule mit den ehemaligen Klassengenossen Schritt halten können. 4. Für die Klassengruppierung der Waldschüler sind ausschließlich pädagogische und hygienische Gesichtspunkte maßgebend; von einer Trennung der Geschlechter und der Bekenntnisse ist daher abzusehen. 5. Die Ausdehnung des Waldschulbetriebes auf die milderen Wintermonate ist wünschenswert. 6. Für einen Teil der waldschulbedürftigen Kinder empfiehlt sich die Unterbringung in einem der Waldschule angeschlossenen Sanatorium mit Tag- und Nachtbetrieb.

In der sich an den Neufertschen Vortrag anschließenden Erörterung berichtet zunächst Dr. med. Bienstock aus Mühlhausen im Elsaß, daß dort bei der Auswahl der Kinder für die Waldschule anders verfahren werde als in Charlottenburg. Man nehme nur solche Kinder auf, bei denen mit größter Wahrscheinlichkeit eine wirksame Heilung zu erwarten sei. Prof. Dr. Baginsky betont, daß sich Waldschulen und Walderholungsstätten ergänzen müssen. Obwohl er selbst schon im Jahre 1881 bei der Stadt Berlin die Errichtung eines Schulsanatoriums beantragt hat, ähnlich den jetzigen Waldschulen, ist er ein warmer Befürworter der Erholungsstätten. Chronische Kranke gehören nur in diese, in die Waldschulen gehören sie nicht hinein. Der Wert der Waldschule ist ein ganz außerordentlicher, wenn man sich darauf beschränkt, nicht zu kranke Kinder hineinzunehmen. Deshalb müssen stets Waldschulen und Walderholungsstätten nebeneinander errichtet werden. Dr. Rudolf Lennhoff hebt hervor, daß die Frage, ob es zweckmäßiger sei, diese oder jene Anstalt zu errichten, sich nach den örtlichen Verhältnissen regeln müsse. In letzter Linie sind immer die wirtschaftlichen Faktoren maßgebend. Das ist das Bedeutsame an der Walderholungsstätte, der Vorstufe der Waldschule, daß sie die wirtschaftliche Grundlage gegeben hat, um vielen Tausenden von bedürftigen Kranken eine geeignete Fürsorge zu ermöglichen. Als Anstaltsform ist die Waldschule eine Erholungsstätte, vermehrt um eine Schulbaracke. In der Erholungsstätte, die eine Krankenanstalt ist, wird nur soviel Unterricht erteilt, daß die Kinder nicht ganz vom Lernen entwöhnt werden; trotzdem konnten die meisten Kinder nach ihrem Wiedereintritt in die Schule mit den anderen annähernd gleichen Schritt halten. Daher dürfte die Waldschule als Schule mit weniger kranken Kindern vielleicht noch weiter kommen. Zum Schluß erinnert Redner daran, daß die Diskussion über die Waldschulen nicht geführt werden könnte, wenn nicht der vor wenigen Wochen gestorbene Dr. Wolf Becher durch den in den Erholungsstätten liegenden volkswirtschaftlichen Gedanken ihre Schaffung erst ermöglicht hätte. Schulinspektor Dr. Götze-Duisburg begrüßt die Waldschulen, betont aber, daß alles, was sie leisten, auch von den Normalschulen gefordert werden müßte. Zunächst solle man

in den Industriestädten an die Errichtung von Erholungsstätten gehen, die Waldschulen würden sich schon von selbst aus ihnen entwickeln.

Privatdozent Dr. Selters-Bonn legt besonderes Gewicht darauf, daß der Waldschularzt die Waldschüler auch behandelt.

Im Schlußwort hebt der Referent Dr. Neufert die Verdienste Wolf Bechers hervor, dessen Rat auch vor der Errichtung der Charlottenburger Waldschule eingeholt worden ist. Auch Neufert ist der Ansicht, daß möglichst Walderholungsstätte und Waldschule nebeneinander errichtet werden müssen, die Erholungsstätte für notorisch kranke Kinder mit dem Hauptzweck der Behandlung, die Waldschule für kränkliche Kinder mit pädagogischen Zwecken, die in dem erzielten Umfange bisher nur in wenigen Privatanstalten für Begüterte erreicht werden konnten.

Es folgt nunmehr der zweite Vortrag: „Der Stand der akademisch gebildeten Lehrer und die Hygiene." Das medizinische Referat erstattet Nervenarzt Dr. R. Wichmann, Bad Harzburg. Schon die Gymnasialzeit ist in vielfacher Beziehung geeignet, bei den zukünftigen Lehrern den Grund zu späteren Nervenerkrankungen zu legen. Hierzu trägt der gegenwärtige Studiengang und das akademische Leben auf der Universität noch in erhöhtem Maße bei. Redner verweist auf die Trinksitten der Studenten und die sexuellen Gefahren während des Studiums. Die Examina erhöhen die Gefahren nervöser Erkrankungen. Die lange Wartezeit, das Zwischenexamen machen in den ersten Jahren der Lehrtätigkeit die Existenz zu einer unsicheren, und die Furcht vor einer ungewissen Zukunft ist geeignet, Neurasthenie hervorzurufen. So sieht man denn auch viele höhere Lehrer in schwere Neurasthenie oder gar Geisteskrankheit verfallen. Aus den Statistiken Schröders und verschiedener Lebensversicherungsanstalten weist Redner die körperliche und geistige Gefährdung der höheren Lehrer zahlenmäßig nach. Für Sachsen ist festgestellt worden, daß die Fähigkeit zur Ausübung des höheren Lehramts im Durchschnitt mit dem 49. Lebensjahre erlischt, für Hessen wurde das einundfünfzigste, für Bayern das zweiundfünfzigste Lebensjahr ermittelt. Ungünstiger als die höheren Lehrer verhalten sich nur die Aerzte und die Volksschullehrer auf dem Lande. Besonders gefährdet sind solche, die schon eine nervöse Veranlagung von vornherein besitzen. Von fünfzig Lehrern, die während des Examens an nervösen Beschwerden litten, waren nach längerer Zeit nur neun ganz gesund, sechsunddreißig waren an verschiedenen Nervenstörungen erkrankt, fünf an Hals- und Brustleiden. Eigentliche Berufskrankheiten, die nicht auch bei anderen Leuten beobachtet wurden, konnten bei den höheren Lehrern nicht festgestellt werden, man findet aber häufig Tuberkulose, Katarrhe der Luftwege, Herzbeschwerden, Verdauungsstörungen, insbesondere Nervenkrankheiten. Auch für die Lehrer sind die Pausen zwischen den Unterrichtsstunden zu kurz, ist die Zahl der Pflichtstunden zu groß und ebenso die Zahl der Schüler in den einzelnen Klassen. Auch ist Rücksicht zu nehmen auf die Aufeinanderfolge der einzelnen Unterrichtsfächer. Die Lieblingsfächer des Lehrers ermüden ihn weniger als andere. Infolgedessen ist ein geeigneter Wechsel notwendig. Zum Schluß fordert der Vortragende, daß die Schulhygiene für alle Kandidaten des höheren Schulamtes ein Fach des akademischen Studiums bilden soll.

Die Verhandlungen des zweiten Tages beschäftigten sich mit der Weiterberatung dieses Themas. Zunächst sprach Dr. Le Mang-Dresden und ergänzte die Ausführungen seines Gegenreferenten Dr. Wichmann. Er faßte seine Ausführungen in folgenden Leitsätzen zusammen: 1. Durch die neue Weltmachtstellung Deutschlands und den Gang seiner kulturellen Entwickelung, die bedeutende Veränderungen in unserer höheren Schule hervorgerufen haben, sind auch ihre erzieherischen Aufgaben und damit die pädagogischen Pflichten der akademisch gebildeten Lehrer gewachsen. 2. Die Erfüllung dieser Aufgaben und Pflichten ist dem Lehrer ohne Kenntnis der Schulgesundheitslehre nicht möglich, die ihn in doppelter Weise auf seinen Beruf vorbereitet. 3. Die Schulgesundheitslehre befähigt den Lehrer, die geistige und körperliche Entwickelung der Jugend, wirksam zu fördern, Schäden ihr fernzuhalten, krankhafte seelische und körperliche Zustände zu erkennen und richtig zu behandeln. 4. Ihre Kenntnis ermöglicht es dem Lehrer, sich selbst vor Schädigungen zu schützen, die Berufskrankheiten zu meiden und zu bekämpfen und wichtige Standesforderungen zu begründen. 5. Aus allen diesen Gründen muß die Schulgesundheitslehre als notwendiger Bestandteil der Berufsbildung für den akademisch gebildeten Lehrer in das Universitätsstudium aufgenommen werden. Es müssen besondere Lehrstühle für dieses Fach errichtet werden, deren Inhaber medizinisch und pädagogisch geschult sind und in der Schulpraxis stehen.

In der Erörterung betont Professor Dr. Hartmann-Leipzig den Wert der Alkohol-Abstinenz für die höheren Lehrer. Dr. Kuhr-Leipzig bedauert, daß es auf den deutschen Universitäten fast gar keine Gelegenheiten zu gymnastischen Uebungen gibt. Privatdozent für Hygiene Dr. med. Selter-Bonn hat gute Erfahrungen mit hygienischen Vorlesungen für Philologie Studierende gemacht. Er tritt dafür ein, daß ein solcher Unterricht obligatorisch wird. Der gegebene Lehrer ist der Hygieniker. Oberlehrer Dr. Swet-Hamburg kennt den nervösen Sextaner nur als seltene Erscheinung; er wendet sich dagegen, daß Schulhygiene ein Prüfungsgegenstand für die schon überlasteten Lehramtskandidaten wird. Die Ausdehnung der zur Beratung stehenden Fragen auf die Volksschule und die Ausarbeitung bestimmter Anträge wird dem Vorstande überlassen.

Der nächste Beratungsgegenstand behandelt die Hausaufgaben. Hierfür sind drei Referenten bestellt, ein medizinischer und je ein pädagogischer für die höheren und die Volksschulen. Für die höheren Schulen spricht Oberlehrer Karl Roller-Darmstadt. Die Hausaufgaben verlangen von den Schülern eine erhebliche Selbstüberwindung, die um so schwerer ist, als das häusliche Leben die mannigfaltigsten Ablenkungen bewirkt. Vielfach kann der Lehrer die Schwierigkeiten, die dem Schüler die Hausarbeiten bereiten, nicht richtig erkennen, vor allem sind letztere geeignet, auf den Charakter des Kindes übel zu wirken und zum Lügen zu erziehen. Bei überfüllten Klassen kann der Lehrer die zu Hause geleistete Arbeit gar nicht im einzelnen voll würdigen. Sobald den Kindern dies zum Bewußtsein kommt, werden sie zur Oberflächlichkeit verführt. Trotz aller zugestandenen Uebelstände kann sich der Referent nicht dazu entschließen, die Hausarbeiten völlig aus dem Schulunterricht zu streichen. Wenn sie richtig gestellt werden, bilden sie eine Erziehung zum selbständigen Denken. Die Leit-

sätze des Redners lauten: 1. Es kann nicht in Abrede gestellt werden, daß die Hausaufgaben geeignet sind, gesundheitliche Schädigungen der Schuljugend herbeizuführen. 2. Desgleichen ist nicht zu leugnen, daß sie auch den Charakter des Kindes ungünstig zu beeinflussen vermögen. 3. Trotz dieser Tatsachen darf die höhere Schule nicht auf Hausaufgaben verzichten. 4. Pädagogik und Hygiene müssen deshalb in geeigneter Weise als dies gegenwärtig vielfach der Fall ist, darauf bedacht sein, den durch die Hausaufgaben möglichen Schädigungen vorzubeugen. 5. Zur Erreichung dieses Zieles vermögen Pädagogik und Hygiene Mittel zu bieten, die als Grundlage für eine Regulierung der Hausaufgabenfrage im Sinne von These 3 dienen können.

Lehrer Schanze-Dresden spricht vom Standpunkte des Volksschullehrers. Er tritt warm für den ungeteilten Vormittagsunterricht ein und widerlegt alle geäußerten Ausführungen, die sich gegen die schlechte Ausnutzung der freien Nachmittagszeit wenden. Er führt ungefähr aus, daß das Umhertummeln auf den Straßen mit Freunden und Schulgenossen Gewandtheit, Selbständigkeit, Verschlagenheit erzeugten, gerade Eigenschaften, wie sie der zukünftige Bürger und Vaterlandsverteidiger im Kampfe des Lebens brauche. Seine Leitsätze lauten: 1. Hausaufgaben in Volksschulen sind vom unterrichtlichen Standpunkte aus als unentbehrlich anzusehen. 2. Vom erziehlichen Standpunkte aus betrachtet können sie ebensosehr schaden als nützen. 3. Ihre Beseitigung ist daher aus hygienischen Gründen zunächst für die vier ersten Schuljahre zu erstreben. 4. Für die vier oberen Schulstufen ist die Beschränkung der Aufgaben auf ein sehr geringes Maß (täglich nicht über ½ Stunde) wünschenswert. 5. Dringend zu fordern ist die gänzliche Beseitigung sämtlicher Ferienaufgaben.

An Stelle des am Erscheinen verhinderten medizinischen Referenten, Medizinalrats Dr. Berger-Remscheid, berichtete der Vorsitzende Professor Dr. Griesbach-Mühlhausen i. E. über seine Untersuchungen betreffend die Ermüdung der Schüler durch häusliche Aufgaben. Griesbach stellte an einer größeren Zahl von Schülern verschiedener Schulklassen fest, wann die häuslichen Arbeiten erledigt werden, wieviel Zeit sie in Anspruch nehmen, ob sie schriftliche oder mündliche waren, wie die häuslichen Arbeiten und die in der Schule sich in bezug auf Ermüdbarkeit verhielten, wie sich die Arbeiten gleichen Charakters zu Hause und in der Schule zueinander verhielten. Seine an der Hand ausführlicher Tabellen gegebenen Mitteilungen erregten großes Aufsehen. Er zeigte, daß begabte und fleißige Schüler aus der Obertertia an manchen Tagen bis 12 Uhr nachts arbeiten mußten, um ihr Pensum zu erledigen; an Tagen, an denen einschließlich Handfertigkeitsunterricht acht Stunden in der Schule gearbeitet war, mußte noch 3½ bis 4½ Stunden zu Hause gearbeitet werden. Gegen die Zeit des Abiturientenexamens steigert sich die häusliche Arbeit noch viel mehr. Dabei hat das Abiturientenexamen nur den Zweck, zu zeigen, was die Schule und die Lehrer leisten, der Schüler hat nicht den geringsten Nutzen von dem Examen. Griesbachs exakte Messungen der Ermüdbarkeit haben ergeben, daß ein fleißiger Student der Medizin, ein Telegraphist, ein Lokomotivführer nach zehnstündiger Arbeitszeit nicht einen so hohen Grad von Ermüdung aufwiesen wie Sekundaner und Primaner, In der Erörterung

empfiehlt Hauptmann v. Ziegler-Rummelsburg Einzelheiten der Unterrichtsmethoden in den Kriegsschulen. Er fordert, die Aufmerksamkeit des Vereins auch den Fortbildungsschulen zu widmen. Sanitätsrat Dr. Benda-Berlin führt in Ergänzung einiger von Griesbach angeführter Beispiele aus, daß nicht selten begabte und pflichteifrige Schüler höherer Klassen die Schule versäumen, lediglich um ihre häuslichen Arbeiten gründlich erledigen zu können. Er schlägt vor, zur Erledigung der größeren mathematischen Aufgaben und Aufsätze einen schulfreien Tag zu gewähren. Frau Maronier gab bekannt, daß sich in Holland immer mehr bezüglich der höheren Schulen die Ansicht Geltung verschafft, daß die Schule ihren Zweck nicht erfüllt, die als Ergänzung des Unterrichts der häuslichen Arbeiten bedarf. Den letzten Vortrag hielt Stadtverordneter Dr. med. Hopf-Dresden über Waschgelegenheiten in den Schulen. Seine Leitsätze lauten: 1. Die Hygiene hat die Aufgabe, neben der Gelegenheit zum Baden auch für die weitestgehende Einführung von Gelegenheit zum Reinigen der Hände einzutreten. 2. Ein häufiges Waschen der Hände ist eine Forderung der Aesthetik. Außerdem aber ist es eine grundlegende, gebieterische Forderung der Gesundheitspflege, da die Hand des Menschen eines der hauptsächlichsten Uebertragungsmittel ansteckender Krankheiten darstellt. 3. Die Schaffung reichlicher Gelegenheit zum Händewaschen wird das Volk allmählich und unmerklich, aber um so sicherer hygienisch denken und empfinden lehren, vor allem, wenn Schule und Presse aufklärend, mithelfend einspringen. 4. Die Behörden sind zu ersuchen, in allen behördlichen Neubauten (Schulen u. a.) für ausreichende Waschgelegenheit besorgt zu bleiben und jedenfalls keine Abortanlage ohne die entsprechende Gelegenheit zum Händewaschen unter fließendem Wasser mit Seife und Handtuch einzurichten. Auch werden die Behörden gebeten, auf dem Wege baupolizeilicher Handhabung in obigem Sinne, wenn angängin auch bei der Baugenehmigung für Privathäuser, zu verfahren. Dies gilt besonders für Lokale, in denen viele Menschen verkehren, wie Gasthäuser, Hotels, Herbergen usw. 5. In der Schule ist seitens der Lehrkräfte und der Schulärzte die Wichtigkeit sowohl des Badens wie auch der häufigen Reinigung der Hände den Kindern eindringlich und systematisch vor Augen zu führen.

Mit der Jahresversammlung war eine Ausstellung verbunden, deren Hauptteil die Hygiene des Auges bildet. Einen anderen Teil bildet die Hygiene des Schulhauses, zu deren Studium Führungen durch neue Dresdener Schulbauten und durch die kunstgewerbliche Ausstellung stattfanden.

Ausgehend vom normalen, fehlerhaften und kranken Auge zeigte die Ausstellung zunächst, wie die Augenfehler und -krankheiten erkannt und bekämpft werden können. Kurz- und Uebersichtigkeit, Schielen, Astigmatismus usw. wird an der Hand von Präparaten, Modellen, Tafeln und statistisch außerordentlich interessanten Zusammenstellungen erörtert. Praktisch von hoher Bedeutung sind die beiden Kapitel über Tages- und künstliche Beleuchtung. Für Schule und Haus ist es gleich wichtig, zu wissen, welche Beleuchtungsart in Hinsicht auf Preis, Lichteffekt und sonstige in Betracht kommende Momente die vorteilhafteste ist. Endlich sind noch in der letzten Abteilung die Konsequenzen dieser zum Teil geradezu frappierenden Ergebnisse in bezug auf Lehrer und Schüler, auf Anschauungsmittel und Schülerarbeiten

(besonders im Zeichen-, Schreib- und Nadelarbeitsunterrichte) gezogen, Konsequenzen, die wert sind, auch von Eltern beherzigt zu werden, wollen diese anders verhüten, daß ihr Kind durch ihre Schuld ein vielleicht nicht wieder gut zu machendes Augenübel davontrage. Um eine möglichst große Verbreitung der zur Veranschaulichung kommenden Tatsachen herbeizuführen, wurde beschlossen, daß die Ausstellung unentgeltlich und öffentlich sein sollte.

Von den Errungenschaften auf dem Gebiete moderner, hygienisch und ästhetisch befriedigender Schulbauten gaben zunächst Pläne, Perspektiven und Modelle von den neuesten Schulbauten der Stadt Dresden (1. Bürger-, 9. und 24. Bezirksschule) Zeugnis. Sah man an diesen Plänen, welche Schwierigkeiten der Bautechniker beim Bau einer Großstadtschule zu überwinden hat, so zeigen einige Pläne von kleinen Landschulen, die Herr Architekt F. Kühn ausgestellt hat, wie dort wiederum ganz andersartige, nicht weniger wichtige Probleme zu lösen sind. Sehr interessant sind auch die Pläne für Umbau und Erweiterung der Schulanlage in Laubegast und die Perspektiven verschiedener, zum größten Teil in unmittelbarer Nähe Dresdens gelegener Schulen (Aussteller: Architekten Gebrüder Kießling, Kötzschenbroda). Apparate zur hygienischen Untersuchung des Schulhauses in Hinsicht auf Kohlensäuregehalt der Schulluft, auf Luftfeuchtigkeit, Ventilation und Staubmengen, ferner viele Einrichtungen, die eine Verbesserung der Verhältnisse in den angedeuteten Richtungen ermöglichen, vervollständigen diese Abteilung. Eine neue Waschgelegenheit, bei der die Seifen- und Wasserabgabe in ganz bestimmter Menge durch ein Pedal bewirkt werden kann, möchte besonders hervorgehoben werden.

Erscheinungen der Literatur auf dem Gebiet der Schulhygiene im Jahre 1905.

Zusammengestellt von Friedr. Lorentz.

I.

Allgemeines zur Schulhygiene.

Baginsky, A. Die Schule im Dienste der öffentlichen Gesundheitspflege. (Vierteljahrsschrift für gerichtliche Medizin etc.), S. 396. Berlin.

Ballet, Gilbert, Dr. L'hygiène scolaire (R. bleue) 11./3.

Barat, C. Alegia en la hig. escolar. (Internat. Archiv für Schulhygiene) S. 271. Leipzig.

Bekariukoff, D. D., Dr. Grundzüge der Schulhygiene (russisch) Moskau. 8⁰, 511 S., 2,00 Rub.

Berninger, Johannes. Pädagogik und Hygiene, Schul- und Volksgesundheitspflege in der praktischen Berufstätigkeit des Lehrers. Hamburg. Leopold Voß. 8⁰, 79 S. 1,20 M.

Bocquillon, E. Hygiène de l'éducation et de la pédagogique. (Internationales Archiv für Schulhygiene) S. 145. Leipzig.

Cohn, H. Mit von Mikulicz gemachte schulhygienische Beobachtungen (Allgemeine medizinische Zentralzeitung) S. 491. Berlin.

Des Lehrers hygienisches Wirken in der Aufnahmeklasse. (Gesunde Jugend) S. 3. Leipzig.

Dukes, Clement. Healthat School. (4 th ed., revised., illust.) 8⁰, pp. 64 10/6 sh.

Internationales Archiv für Schulhygiene, herausgegeben von Dr. med. Axel Johannessen, Prof. in Christiania, u. Dr. med. et. phil. Herm. Griesbach, Prof. in Mühlhausen. 1. Bd. 1. Heft. Leipzig. W. Engelmann. gr. 8⁰ 158 S. 7,50 M.

Kalle, Hygiene-Untersuchungen und Schulhygiene. (Blätter f. Volksgesundheitspflege) S. 79. Berlin.

Leubuscher, G. Schulhygienische Erwägungen (Verhandlungen der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Aerzte) 1. T. S. 150. Leipzig.

L'igiene scolastica (Minerva Rome) 22/10.

Pfeiffer, Dr. Was geschieht in Hamburg im Interesse der Schuljugend in hygienischer und sozialhygienischer Beziehung? (Deutsche Vierteljahrsschrift für öffentliche Gesundheitspflege) 37. Bd. 3. Heft S. 487. Braunschweig.

Pfeiffer, Dr. Wie hat sich das humanistische Gymnasium gegenüber den neuerlichen schulhygienischen Aufstellungen und Ansprüchen zu stellen? (Das humanistische Gymnasium) Heft VI 1905.

Stark, E. Aufgaben der Schulhygiene. (Magdeburger Zeitung) No. 13. Magdeburg.

Stübing, W. Wie kann den Ansprüchen, welche die Schulhygiene stellt, am besten Rechnung getragen werden? (Thüringer Schulblatt) S. 59. Gotha.

Trüper, Medizin und Pädagogik (Mitteilung). (Zeitschrift für Kinderforschung) X. Jhrg. S. 209. Langensalza.

Wonokitoff, Mathilde, Dsse. Hygyiène infantile (La mère et l'enfant) 1/3. Paris.

Woldrich, Leitfaden der Somatologie und Hygiene des Menschen, sowie der Schulhygiene. Herausgegeb. von Dr. Alfred Burgerstein, Wien, A. Hölder. 8° 127 S. m. Abb. 1,50 M.

a. Berichte über Kongresse und Versammlungen.

Ament, W. Projekt eines Kongresses für Kinderkunde, Kindererziehung und Jugendfürsorge (Archiv f. d. gesamte Psychologie) VI 391 Leipzig.

Bericht über den 5. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands zu Bremen am 25., 26. und 27. IV. 1905. Hannover. F. Cruse, gr. 8° 207 S. 2 M.

Deuxième Congrès international de l'éducation physique de la jeunesse. Liège, du 28 août au 1e Sept. 05 Liège 8° 115 S.

IIo Congrès français d'hygiène scolaire et de pédagogie physologique (B. d'oculistique 7).

Hamfeldt, C. 5. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands. (Leipziger Lehrerzeitung) No. 32. Leipzig.

Heintner, F. Die Kongreßtage von Nürnberg. Wels. J. Haas. 8° 52 S. 0,35 M.

Jahrbuch der schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege VI. Jhrg. Zürich. Zürcher & Furrer 8°.

Kießling, Versammlung des Allgem. Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege (Allgemeine deutsche Lehrerzeitung) No. 25. Leipzig.

Küttel, Schweiz. Kindergartenverein u. d. 9. Schweizer Kindergartentag in Basel (Schweiz. Zeitschrift für Gemeinnützigkeit) S. 53. Zürich.

H. Th. M. Meyer. Bericht über den I. internat. Kongreß f. Schulhygiene zu Nürnberg (Das Schulhaus) S. 36. Berlin.

Robquin, C. L'hygiène scolaire et le Congrés de Liège (Manuel de l'Instructi onprimaire 26/8).

Sickinger, Dr., Stadtschulrat. Jahresbericht über den Stand der dem Volksschulrektorat unterstellten städtischen Schulen in Mannheim im Schuljahr 1904/05. Mannheim. 4° 60 S.

Trüper, J. Ein Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge. Langensalza. H. Beyer & Söhne. 8° 28 S. gratis.

Wehrhahn & Henze. Bericht über den 5 Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands zu Bremen am 25.—27. April 1905. Hannover. Gebr. Jänecke 8° 206 S.

Weniger, M. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands in Bremen (Zeitschrift f. Behandlung Schwachsinniger etc.) S. 220. Dresden.

Winkler, W. Skizzen und Anregungen vom I. internationalen Kongreß für Schulhygiene in Nürnberg (Oesterreichische Mittelschule) S. 91. Wien.

II.

A. Das Schulgebäude und seine Einrichtung.

a. Schulgebäude.

Knauer, R. Forderungen der Hygiene unter Berücksichtigung der Berliner Schulen (Pädagogische Zeitung) No. 6, Berlin.

Meyer, Matthias, H. Th. Die Schulstätten der Zukunft. Hamburg. L. Voß. 8⁰ 1,50 M.

Munk, Maximilian, Dr. Die Hygiene des Schulgebäudes. Brünn. Karafiat & Sohn. 8⁰. 177 S. m. 16 Abb. 2,50 M.

Neue Schulbauten und die körperliche Ausbildung der Jugend (Zeitschrift für pädag. Psychologie etc.) S. 66. Berlin.

Ratschläge für den Bau von Kirchen, Pfarreien und Schulhäusern in ländlichen Ortschaften (Das Land) S. 328. Berlin.

b. Schulbankfrage.

Domitrovich, A. v. Die Hygiene und die Schulbank. (Internationales Archiv für Schulgesundheitspflege) S. 105. Leipzig.

Fischer, Albert, Dr. Zur Schulbankfrage. Groß-Lichterfelde. B. W. Gebel. 8⁰. 26 S. 0,40 M.

Leuschner, Bruno, Rekt. Der Schulstuhl in der Gruppenbank. D. R.-P. 162 231. Breslau. Ferd. Hirt. 8⁰. 11 S. 0,40 M.

Rettig, W. Schulbankfrage. (Zeitschrift für Medizinalbeamte) S. 248. Berlin.

Rostowzeff, G. Praktische Schwierigkeiten bei der Befriedigung der hygienischen Forderungen an Subsellien (Zeitschrift für Schulgesundheitspflege) S. 239. Hamburg.

Schmidt, Otto. Die Schulbank in Hilfsklassen für Schwachbefähigte. (Zeitschrift für Schulgesundheitspflege) S. 9. Hamburg.

Weigl, Franz. Zur Orientierung über die Grundfragen der Schulbankkonstruktion. Heft 2 der „Pädagogischen Zeitfragen". München. J. J. Leutnersche Buchhandlung (E. Stahl jun.) 8⁰. 49 S. 0,60 M.

c. Beleuchtung, Heizung und Lüftung.

Beleuchtung von Schul- und Zeichensälen. (Zeitschr. f. Heizung, Lüftung und Beleuchtung) S. 111. Halle.

Beleuchtung, indirekte, von Schul- und Zeichensälen mit Gas- und elektr. Bogenlicht. Bericht über Versuche in München, erstattet von der auf Veranlassung des deutschen Vereins von Gas- und Wasserfachmännern gebildeten Kommission. München. R. Oldenbourg. gr 8. 58 S. mit Abbild. 1,75 M.

von Esmarch, Prof. u. Rietschel, Prof., Geh. Reg.-Rat. Die hygienischen Anforderungen an zentrale Heizanlagen. (Deutsche Vierteljahrsschrift für öffentliche Gesundheitspflege) 37. Bd. 1. Heft S. 102. Braunschweig.

Hamm. Künstliche Beleuchtung von Schulzimmern etc. (Monatsblatt f. öffentl. Gesundheitspflege) S. 121. Braunschweig.

Heumann, L. Ventilation in Kirchen und Schulen (Pastor bonus) S. 309. Trier.

Indirekte Beleuchtung von Schul- und Zeichensälen (Schillings Journal f. Gasbeleuchtung usw.) S. 421. München.

Kraft, A., Dr. med. Die Temperaturverhältnisse in zürcherischen Schulbaracken. Zürich. Orell Füßli. 8⁰. 19 S.

Moritz, M. Ueber die Tagesbeleuchtung der Schulzimmer. Mit 12 Abbildungen im Text. Abdruck a. d. klin. Jahrbuch XIV. Band. Jena. G. Fischer. 8⁰. 16 S. 0,60 M.

Müller, J. Versuche über die Beleuchtung von Schulräumen und Lehrsälen. (Zeitschr. f. Beleuchtungswesen, Heizungs- und Lüftungstechnik) S. 133 Berlin.
Pfeiffer, E. Versuche mit indirekter Gasbeleuchtung in Hamburger Volksschulen (Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege) S. 746. Hamburg.
Reichenbach, H., Prof. Zur Frage der Tageslichtmessung. Jena. G. Fischer. gr. 8⁰. 12 S. 0,50 M.
Schilling, E. Indirekte Beleuchtung von Schul- und Lehrsälen mit Gas- und elektrischem Bogenlicht. (Verhandlungen des Deutschen Vereins der Gas- und Wasserfachmänner) S. 229. München.
Stelz, L. Beleuchtung von Schulräumen (Elektrotechnische Zeitschrift) 7. Heft. Berlin.
Wingen, A. Wingensche Photometer (Schillings Journal für Gasbeleuchtung etc.) S. 76. München.

d. Schulbäder.

Griese, G. Brausebäder in der Wismarschen Knabenvolksschule (Zeitschrift für Stadtverordnete) S. 136—38. Görlitz.
Moinichen, E. Wie richtet man praktisch und billig einfache Badestuben auf dem Lande für Bauernhöfe und Bauernschulen ein? (Veröffentlichungen der deutschen Gesellschaft f. Volksbäder) S. 301. Berlin.
Veröffentlichungen der deutschen Gesellschaft für Volksbäder. Berlin. A. Hirschwald. gr. 8⁰. 500 S. m. Abb. 5,80 M.
Zur Förderung des Volksbadewesens. Aus: Deutsche Vierteljahrsschrift für öffentliche Gesundheitspflege. 37. Bd. 1. Heft S. 253. Braunschweig.

e. Freiluftschulen.

Feis, Oswald, Dr. Die Walderholungsstätten und ihre volkshygienische Bedeutung. Berlin. O. Coblentz. 8⁰. 81 S. 2 M.
Neufert. Charlottenburger Waldschule (Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele) S. 70. Leipzig.
Nietner, J. Charlottenburger Waldschule. (Tuberkulosis) S. 228. Leipzig.
Rambousek, Hygienischer Einfluß von Freilicht und Freiluft (Stein der Weisen) 36. Bd. Wien.
Scheid, G. L'école de plain air: La pratique. (Le Volume 10/6.).
Walderholungsheim für bedürftige Kinder im Kreise Siegen (Das rote Kreuz) S. 328. Berlin.

f. Sonderschulen.

Hagmann, J. G., Prof. Das Sonderklassensystem in neuer Beleuchtung. St. Gallen. Fehr. 8⁰. 50 S. 0,50 M.
Marcinowski, J. Aufruf zur Begründung einer neuen Reformschule (Blätter für deutsche Erziehung) S. 74. Leipzig.
Petzold, J. Sonderschulen für hervorragend Befähigte. Leipzig. B. G. Teubner. 8⁰. 51 S. 1 M.
Sickinger, A., Dr. Mehr Licht und Wärme den Sorgenkindern unserer Volksschule. Ein Vermächtnis Heinrich Pestalozzis. Zürich. Orell Füßli, 8⁰. 31 S. 0.50 M.
Schorn, J. Nebenklassen in Mannheim. (Westdeutsche Lehrerzeitung) No. 7. Köln.

B. Hygiene des Unterrichts und Unterricht in der Gesundheitslehre.

a. Unterrichtsfächer; Ermüdung und Ueberbürdung.

Brandeis, Arnold, Dr. Beiträge zur Erziehungshygiene. Prag. G. Neugebauer. gr. 8⁰. 29 S. 0,70 M.

Dornblüth, O. Nachmittagsunterricht. (Blätter für Volksgesundheitspflege) S. 212. Berlin.

Elben. Vortrag über die Frage der Hausaufgaben. (Neues Korrespondenzblatt f. d. Gelehrten- und Realschulen Württembergs) S. 41. Stuttgart.

Endris, A. J., Rekt. Die Hygiene des Unterrichts. (Vortrag). Neuwied. Heusers Verlag. gr. 8⁰. 27 S. 0,75 M.

Fiebig, M. Schutz unserer Jugend vor Ueberbürdung in Schule und Haus. (Leipziger Lehrerzeitung) No. 38. Leipzig.

Fündling. Wann soll das Schuljahr schließen? (Allgem. Deutsche Lehrerzeitung) No. 13. Leipzig.

Griesbach, H. Beziehung zwischen geistiger Ermüdung und Hautsensibilität. (Internat. Archiv für Schulhygiene) S. 317. Leipzig.

Keesebitter. Ueberbürdung und Schulreform (Zeitschrift für die höheren Schulen) S. 2. Berlin.

Kluitmann. Koch- und Haushaltungsschulen in Verbindung mit der Volksschule. (Internat. Archiv f. Schulhygiene) S. 325. Leipzig.

Leiser, Hans. Ueber die geistige Ermüdung der Schüler. Berlin. Modern pädagogischer und psychologischer Verlag. 8⁰. 37 S. 0,75 M.

Lobsien, M. Versuche einer Ermüdungsmessung nach der Methode Kraepelins. (Pädagogisch-psychologische Studien) S. 21. Leipzig.

Loewenfeld, L., Dr. Ueber die geistige Arbeitskraft und ihre Hygiene. Wiesbaden. J. F. Bergmann. Lex. 8⁰. 142 S. 3 M.

Manacéine, Maria von. Die geistige Ueberbürdung in der modernen Kultur. Uebersetzung, Bearbeitung und Anhang: Die Ueberbürdung in der Schule von Dr. med. Ludwig Wagner. (Natur- und kulturphilos. Bibliothek, Bd. II) 8⁰. 200 S. 4 M., geb. 4,80 M.

Mayer. Korreferat über die Hausaufgaben (Neues Korrespondenzblatt f. d. Gelehrten- und Realschulen Württembergs) S. 361. Stuttgart.

Pudor, H. Hygiene des Schreibens. (Fortschritte der Hygiene) S. 200. Berlin.

Rademacher, Wanderhaushaltsschulen. (Das Land) S. 373. Berlin.

Sakaki, Y. Ermüdungsmessungen in vier japanischen Schulen. (Internationales Archiv für Schulhygiene) S. 53. Leipzig.

Weinberg, M. Zur Reform des Schuljahres (Korrespondenzblatt f. d. akademisch gebildeten Lehrerstand) S. 6. Gelsenkirchen.

Wellenhof, Hofmann von. Geistige Ermüdung und Ueberbürdung. (Neue Freie Presse) 17./6. Wien.

Wichmann, R. Tag- und Höchstzahl der täglichen Unterrichtsstunden der Mädchenschulen. (Internationales Archiv für Schulhygiene) S. 301. Leipzig.

b. Gesundheitslehre.

Axmann. Gesundheitslehre für die Jugend. (Jugendfürsorge) S. 223 Berlin.

Baur, Dr. Gesundheitsregeln für Schulkinder. München. Seitz & Schauer. 8⁰. 27 S. 0,50 M.

Baur, Dr. Gesundheitsregeln für Eltern bei Erziehung der Schulkinder. München. Seitz & Schauer. 8⁰. 42 S. 0,50 M.

Baur, A. Schulgesundheitspflege. „Der Arzt als Erzieher". Heft 19. München. Verlag der Aerztl. Rundschau. 8⁰. 100 S. 1,60 M.

Baur. Handfertigkeitsunterricht an Schulen im Dienste der Samariterhilfe. (Gesundheitswarte der Schule) S. 210. Wiesbaden.

Burgerstein, Leo, Dr. Gesundheitsregeln für Schüler und Schülerinnen aller Lehranstalten. 10. durchgesehene Auflage. Leipzig. B. G. Teubner. 8⁰. 16 S. 0,10 M.

Burgerstein, Leo, Dr. Zur häuslichen Gesundheitspflege der Schuljugend. Bemerkungen für die Eltern und Pfleger von Kostzöglingen. 10. durchgesehene Auflage. Leipzig. B. G. Teubner. 8⁰. 16 S. 0,10 M.

Burgerstein, Leo, Prof. Dr. Hygieneunterricht in bezug auf Volksschulen. (Pädagogische Warte) S. 1101. Osterwieck.

Fürst, L. Hygiene als Lehrgegenstand in höheren Mädchenschulen. (Gesundheit) S. 601. Leipzig.

Gesundheitspflege in der Volksschule. (Monatsschrift f. kath. Lehrerinnen) S. 576. Paderborn.

Gesundheitsregeln für die Schuljugend, zusammengestellt v. d. Vereinigung für Schulgesundheitspflege d. Berliner Lehrervereins. Berlin. W. Möller. 16⁰. 28 S.

Graf, Karl, k. k. Prof. Katechismus der Gesundheitspflege. Langensalza. Verlag: Gesundes Leben. 8⁰. 74 S. 0,75 M.

Hartmann, K. A. Mart., Prof. Die höhere Schule und die Gesundheitspflege. (Vortrag). Leipzig. B. G. Teubner. 8⁰. 56 S. 1 M.

Hillenberg. Hygienischer Unterricht in der Schule. (Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege S. 1. Hamburg.

Pudor, H. Hygiene als Unterrichtsgegenstand in der Schule. (Gesundheitswarte der Schule) S. 93. Wiesbaden.

c. Sexuelle Belehrungen.

Behandlung der sexuellen Frage im Unterricht. (Zeit) No. 15/3. Wien.

Burgerstein, L. Vorbeugende sexuelle Belehrungen 10 jähriger Knaben. (Monatsschrift für höhere Schulen) S. 307. Berlin.

Dohrn, Karl, Dr. Ueber die geschlechtliche Aufklärung der Jugend. Halle. H. Schroedel. gr. 8⁰. 7 S. 0,50 M.

Galandauer, Karl, J. Sexuelle Jugendaufklärung. Leipzig. F. Dietrich. 8⁰. 15 S. 0,15 M.

Graeffner, W. Sexuelle Belehrungen der Jugend. (Allgem. mediz. Zentralzeitung) S. 35. Berlin.

Hartmann, E. v. Geschlechtliche Aufklärung für Schüler. (Natur und Schule) S. 553. Leipzig.

Jessen. Sexual-Pädagogik. (Pädagogische Zeitung) No. 8. Berlin.

Kopp. Zum Geschlechtlichen in der Jugenderziehung. (Die Umschau) No. 5. Frankfurt a. M.

Lischnewska, Maria. Die geschlechtliche Belehrung der Kinder. (Vortrag.) Frankfurt a. M. J. D. Sauerländer. 8⁰. 36 S. 0,50 M.

M a r c u s e, Max, Dr. Die geschlechtliche Aufklärung der Jugend. (Vortrag.) Leipzig. F. Dietrich. gr. 8⁰. 16 S. 0,30 M.

M a t t h i a s, A. Belehrungen von Abiturienten über geschlechtliche Gefahren, die ihnen im Leben drohen. (Monatsschrift für höhere Schulen) S. 313. Berlin.

P o l o w z o w, B. Die sexuelle Frage in der Erziehung des Kindes. (Natur und Schule) S. 148. Leipzig.

S i e b e r t, Frdr., Dr. Ein Buch für Eltern. München. Seitz & Schauer. 8⁰. 240 S. geb. 1,80 M.

S i g m u n d, F. Behandlung der sexuellen Frage im naturkundlichen Unterricht. (Zeitschrift f. d. österreichischen Gymnasien) S. 449 Wien.

Zur Aufklärung der Jugend über geschlechtliche Dinge in der Schule. (Mitteilungen der deutschen Gesellschaft zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten) S. 2. Leipzig.

d. Geschlechtertrennung und Koedukation.

B o r n e m a n n, L. Zur gemeinsamen Erziehung der beiden Geschlechter. (Lehrerin in Schule und Haus) No. 37. Leipzig.

Die geistigen Fähigkeiten der Knaben und Mädchen. (Volkswohl) No. 23. Dresden.

E r l e n m a y e r, A. Erziehungshygiene in der Pubertät. (Lehrerin in Schule und Haus) S. 584. Leipzig.

G r o ß e r. Ist die Trennung der Geschlechter in der Schule psychologisch begründet? (Frauenbildung) S. 114. Leipzig.

W e b e r, A. Vergleichende Untersuchungen über physische und psychische Fähigkeiten der beiden Geschlechter. (Gaea) S. 347. Leipzig.

C. Krankheiten der Schuljugend und des Lehrerpersonals.

a. Infektionskrankheiten.

C r a m e r. Wie schützen wir unsere Kinder vor dem Tuberkulöswerden. (Tägliche Rundschau) No. 157. Berlin.

Die Hintanhaltung der Verbreitung ansteckender Krankheiten durch die Schulen. Verordn. d. k. k. Statthalters in Steiermark vom 11. IV. 1905. Graz. Leykam. 8⁰. 23 S. 0,12 M.

F r ä n k e l, C., Prof. Das Wesen und die Bekämpfung der Tuberkulose. Herausgeg. v. Deutschen Zentralkomitee zur Errichtung v. Heilstätten für Lungenkranke. Berlin. kl. 8⁰. 24 S. (Nicht im Handel.).

G a n g h o f n e r, F. Maßnahmen zur Verhütung der Lungenschwindsucht in der Schule. (Das Schulhaus) S. 467. Berlin.

G r a n c h e r. Préservation scolaire contre la tuberculose. (Internat. Archiv für Schulgesundheitspflege) S. 131. Leipzig.

H e n s g e n. Was kann die Schule mitwirken zum Schutze gegen die Verbreitung der Lungenschwindsucht? (Gesundheitswarte d. Schule) S. 258. Wiesbaden.

H e r g e l, G. Amtliche hygienische Maßnahmen aus österreichischen Volks- und Bürgerschulen. (Monatsschrift für Gesundheitspflege) S. 247. Wien.

K i r c h n e r, Lungenschwindsucht und Schule. (Aerztliche Sachverständigen-Zeitung) S. 2. Berlin.

Kretz, R. Infektionskrankheiten im schulpflichtigen Kindesalter. (Zeitschrift für Krankenpflege) S. 121. Berlin.

Krumholz, A. Infektion durch Lungenschwindsucht in den Lehrsälen der Normalschulen. (Gesundheitswarte der Schule) S. 216. Wiesbaden.

Laser, H. Verhütung der Uebertragung von Infektionskrankheiten durch Trinkbecher in der Schule. (Zentralblatt f. allgem. Gesundheitspflege) S. 90. Bonn.

Poelchau, G. Gesetzliche Vorschriften in Preußen über ansteckende Krankheiten in bezug auf die Schule. (Berliner klinisch-therapeutische Wochenschrift) S. 651. Berlin.

Schultz. Vorschriften zur Verhütung der Uebertragung ansteckender Krankheiten durch die Schule. (Zeitschrift für Schulgesundheitspflege) S. 103. Hamburg.

Sternfeld, H. Hintanhaltung der Verbreitung ansteckender Krankheiten durch die Schule. (Bayrisches, ärztliches Korrespondenzblatt) S. 110. München.

Wassermann, A. Schule und Infektionskrankheiten. (Medizinische Klinik) S. 517. Berlin.

Weill-Manton. Verbreitung der Lungenschwindsucht in der Schule. (Zeitschrift für Schulgesundheitspflege) S. 500. Hamburg.

b. Augenerkrankungen.

Ask, F. Myopie in d. vollst. höheren Lehranstalten für Knaben. (Nordisches Archiv f. Medizin) 37. Bd. S. 70. Jena.

Bondi, M. Schule und Auge. (Verhandlung d. Gesellschaft deutsch. Naturforscher u. Aerzte) 2. T. 2. H. S. 330. Leipzig.

Haaß. Sind mit Tinte verunreinigte Verletzungen des Auges besonders gefährlich? (Wochenschrift f. Therapie u. Hygiene des Auges) No. 18. Dresden.

Hübner. Aufgaben des Schularztes in augenhygienischer Hinsicht. (Reichsmedizinalanzeiger) S. 83. Leipzig.

Müller, E. Was können Lehrer und Lehrerinnen tun, um die Entwicklung und das Fortschreiten der Kurzsichtigkeit bei ihren Schülern zu verhüten . . .? (Gesundheitswarte der Schule) S. 158. Wiesbaden.

Munk, Maximilian, Dr. Die Schulkrankheiten. Mit 9 Illustrationen. 1. Heft: Die Schulkurzsichtigkeit. Verkrümmungen der Wirbelsäule. Brünn. Karafiat & Sohn. 8°. 57 S. 2,50 M.

Radziejewski, M. Dr. Schulärztliche Tätigkeit und Augenuntersuchungen. (Abdruck aus der Zeitschrift für ärztliche Fortbildung) Jena. G. Fischer. 8°. 23 S.

c. Zahnpflege.

Fetscherin, E. Schule und Zahnpflege. (Schweiz. Vierteljahrsschrift für Zahnheilkunde) S. 115. Zürich.

Jessen, Motz, Dominicus. Die Zahnpflege in der Schule. Straßburg. L. Beust. Gr. 8°. 67 S. mit Abbild. Geb. 2 M.

Jessen, Ernst, Prof. Dr. Gesunde und kranke Zähne. Nach der Natur gemalt von E. Kretz. (Mit farb. Abbild.). Straßburg. L. Beust. 10 M.

Jessen, Ernst, Zahnpflege in der Schule. (Das rote Kreuz) S. 228 Berlin.

Jessen, Ernst. Zahnärztliche Behandlung der Volksschulkinder in Straßburg. (Straßburger medizinische Zeitung) S. 67 Straßburg.

Kümmel, H. Zahnärzte für Schule und Heer. (Correspondenzblatt für Zahnärzte) S. 321. Berlin.

Munk, Maximilian, Dr. Die Zahnpflege in Schule und Haus. Brünn. Karafiat & Sohn. 8⁰. 12 S. 0,30 M.

Schilling, Dr. Die Zahnpflege in der Schule, Armee, Strafanstalt und Krankenkasse. München. Otto Gmelin. 8⁰. 30 S. 0,60 M.

Schilling. Zahnpflege in Schule, Armee, Strafanstalt und Krankenkasse. (Aerztliche Rundschau) S. 373. München.

d. Hygiene des Lehrpersonals.

Baur, Dr. Schulgesundheitsregeln für Lehrer. München. Seitz & Schauer. 8⁰. 47 S. 0,50 M.

Goetze, M. Ueberbürdung der Haushaltungslehrerin. (Zentralblatt des Verbandes für hauswirtschaftl. Frauenbildung) S. 49. Leipzig.

Wichmann, Ralf, Dr. med. Geistige Leistungsfähigkeit und Nervosität bei Lehrern und Lehrerinnen. Halle a. S. C. Marhold. 8⁰. 80 S. m. 1 Tab. 2 M.

Wichmann, R. Besonders ermüdende und unangenehme Schulfächer gesunder und kranker Lehrerinnen. (Zeitschr. für Schulgesundheitspflege) S. 73. Hamburg.

Wichmann. Nebenbeschäftigung gesunder und kranker Lehrerinnen. (Zeitschrift für Schulgesundheitspflege) S. 554. Hamburg

D. Die körperliche Ausbildung der Jugend.

a. Turnen und Spiel.

Altmann, E. Körperliche Erziehung der Mädchen in den höheren Schulen der Vereinigten Staaten von Nordamerika. (Lehrerin in Schule und Haus) No. 22. Leipzig.

Beerwald, K., Dr. med. und Brauer, Gustav. Das Turnen im Hause. Leibesübungen zur Förderung und Erhaltung der Gesundheit für Jung und Alt. 3. Aufl. München und Berlin. R. Oldenbourg. 8⁰. 222 S. Geb. 2,80 M.

Endris, A. J., Rekt. Die Jugend- und Volksspiele. (Vortrag.) Neuwied. Heusers Verlag. gr. 8⁰. 22 S. 0,75 M.

Guttmann, M. Körperliche Erziehung. (Zeit) 1./3. Wien.

Hermann, A. Handbuch der Bewegungsspiele für Mädchen. 2. Aufl. Leipzig. B. G. Teubner. 8⁰. 181 S. 1,80 M.

Hermann, A. Ratgeber zur Einführung der Volks- und Jugendspiele. 5. Aufl. Leipzig. B. G. Teubner. 8⁰. 91 S. 0,80 M.

Heßling, Klara. Das Mädchenturnen. 4. verbesserte Auflage. Berlin. Weidmann. 8⁰. 6 M.

Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele. XVI. Band. In Gemeinschaft mit E. v. Schenckendorff und F. A. Schmidt, Sanitätsrat, Dr. med., herausgegeben von Prof. H. Wickenhagen. Leipzig. B. G. Teubner. 8⁰. 346 S. 3 M.

Lange, R. Jugendspiele und Spielplätze. (Monatsschrift für höhere Schulen) S. 171. Berlin.

Liebe, G. Körperliche Erziehung. (Werde gesund!) S. 210. Erlangen.

Marillier, E. Education physique en Allemagne (Le volume) 11/3.

Pahner, Dr. Dir. Schulwanderungen. Leipzig. Dürrsche Buchhandlung. gr. 8⁰. 21 S. 0,50 M.

Profé, A. Körperliche Erziehung unserer Mädchen. (Körper und Geist) S. 135. Leipzig.

Raydt, H., Prof. Spielnachmittage. Leipzig. B. G. Teubner. gr. 8⁰. 101 S. 1,60 M.

Schenckendorf, E. von. Ein obligatorischer Spiel-Nachmittag an den deutschen Schulen. (Blätter für höheres Schulwesen etc.) S. 6. Berlin.

Schmidt, F. A. Anleitung zu Wettkämpfen, Spielen und turnerischen Vorführungen. 3. Auflage. Leipzig. B. G. Teubner. 8⁰. 128 S. 1,20 M.

Schmidt, F. A., Dr. med. Psychologie der Leibesübungen. Leipzig. R. Voigtländer. 8⁰. 155 S. 3. M., geb. 4 M.

Schmidt, F. A. Leibeserziehung in der Mädchenschule. (Der Sämann) S. 220. Leipzig.

Sikkinger. Wesen und Behandlung der Knabenhandarbeitsschule im Rahmen der Volksschule. (Zeitschr. f. Volksgesundheitspflege) S. 592. Hamburg.

Trapp, Eduard, und Pinzke, Herm. Das Bewegungsspiel. Langensalza. H. Beyer & Söhne. kl. 8⁰. 219 S. m. Fig. geb. 1,60 M.

Voormann. Orthopädische Turnkurse an der Städt. Volksschule in Hagen i. W. (Gesunde Jugend) IV. 274. Leipzig.

Wahl, Orthopädie und Schule (Bayrisches, ärztliches Korrespondenzblatt) S. 10. München.

Wehrkraft durch Erziehung. Herausgeg. von E. von Schenckendorff und Herm. Lorenz, Dr. Dir. Leipzig. B. G. Teubner. Lex. 8⁰. 267 S. mit 1 Bildnis. Kart. 3 M.

Winkler, Wilh., Dir. Atemgymnastik, ihre Pflege im Leben und in der Schule. (Vortrag.) Wien. A. Hölder. gr. 8⁰. 16 S. 0,44 M.

b. Schwimmen und Schülerrudern.

Fricke. Schwimmunterricht in den Schulen. (Zeitschrift für Schulgesundheitspflege) S. 328. Hamburg.

Keller, L. Schülerrudern. (Blätter für das bayrische Gymnasialturnwesen) S. 35. München.

Kemsies, Ferd. Schülerrudern. (Monatsschrift für höhere Schulen) S. 177 Berlin.

Kohlrausch, E. Massenschwimmunterricht der Volksschüler in Hannover. (Monatsschrift für Turnwesen) S. 71. Berlin.

Lotz, Heinrich, Rekt. Notwendigkeit und Möglichkeit des pflichtmäßigen Schwimmunterrichts in der Volksschule, vornehmlich der Industrie- und Großstädte. Elberfeld. Deutsche Schwimmerschaft.

Möller. Bilder aus dem Schwimmunterricht der Hamburger Volksschüler. (Körper und Geist) S. 59. Leipzig.

E. Hygienische Fürsorge für die Schuljugend.

a. Kinderschutz und Fürsorgeerziehung; Ferienkolonien.

Agahd, Konrad. Gewerbliche Kinderarbeit in Erziehungsanstalten. Leipzig. E. Wunderlich. Gr. 8⁰. 59 S. 0,80 M.

Agahd, Konrad, und Schulz, M. von. Gesetz betr. Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben. Vom 30. III. 1903. 3. Aufl. Jena. G. Fischer. 8⁰. 408 S. 3 M., geb. 3,60 M.

Aghad, Konrad. Kinderarbeit und Kinderschutzgesetzgebung. (Gartenlaube) No. 29. Berlin.

Bals, H. Die Beschäftigung der Schulkinder in der Landwirtschaft und im Gesindedienste. (Internat. Archiv für Schulhygiene) S. 245. Leipzig.

Bardelle. Mitwirkung der Schule an der Durchführung des Kinderschutzgesetzes. (Posener Lehrerzeitung) No. 7. Posen.

Bericht und Rechnung über die Ferienkolonien und Milchkuren erholungsbedürftiger Schulkinder der Stadt Zürich, sowie über das Erholungsheim Schnäbrig, für das Jahr 1904. Zürich. 16⁰. 23 S. mit 4 Abbild.

Ehni, K. Schutz der Kinderkraft. (Neue Blätter aus Süddeutschland f. Erziehung und Unterricht. S. 128. Stuttgart.

Eisenreich, L., Schuldir. Der Verein für Ferienkolonien in Leipzig in seiner 25 jährigen Tätigkeit. Leipzig. J. E. Hinrich. gr. 8⁰. 70 S. 0,70 M.

Fürsorge in Kinderheilstätten und Ferienkolonien i. J. 1905. (Blätter f. d. Hamburgische Armenwesen) S. 72. Hamburg.

Fürth, Henriette. Weitere Beiträge zur Kinderarbeit und Kinderschutz. Leipzig. F. Dietrich. 8⁰. 29 S. 0,15 M.

Jastrow, Joh. Das Gesetz vom 30. III. 1903 betr. Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben u. d. Mitwirkung der Lehrer und Lehrerinnen bei der Durchführung desselben. (Vortrag.) Berlin. F. Zillessen. 8⁰. 36 S. 0,50 M.

Kappus, E. Gewerbeaufsicht, Kinderarbeit und Schule. (Württemberg. Schulblatt) No. 31. Stuttgart.

Kluge, O., Dr., Dir. Ueber das Wesen und die Behandlung der geistig abnormen Fürsorgezöglinge. Berlin. Reuther & Reichard. gr. 8⁰. 18 S. 0,50 M.

Können Lehrer und Gewerbeaufsichtsbeamte in der Kinderschutzfrage zusammengehen? (Pädagogische Zeitung) No. 29. Berlin.

Polligkeit, W. Strafrechtsreform und Jugendfürsorge. Langensalza. Herm. Beyer & Söhne. 8⁰. 0,50 M.

Staude, Paul, Rekt. Zum Jahrestage des Kinderschutzgesetzes (1. I. 1904). (Vortrag zu einem Elternabend.) Langensalza. H. Beyer & Söhne. 8⁰. 25 S. 0,30 M.

Tippel. Fürsorgeerziehung und Psychiatrie. (Allgem. Zeitschrift für Psychiatrie und psychisch-gerichtliche Medizin) S. 583. Berlin.

Weigl, Franz. Heilpädagogische Jugendfürsorge in Bayern. Heft 1 der „Pädagogischen Zeitfragen". München. J. J. Lentnersche Buchhandlung (E. Stahl jun.) 8⁰. 42 S. 0,60 M.

Wolfring, Lydia von. Was ist Kinderschutz? Wien. Verlag des Vereins zur Förderung des Kinderschutzes . . . kl. 8°. 59 S. 0,20 M.

b. Fürsorge für die mit Sprachgebrechen und Gehörsschäden Behafteten; Krüppelpflege.

Bezold. Leitsätze für die Untersuchung des Gehörs in der Schule. (Bayrisches, ärztliches Korrespondenzblatt) S. 2. München.

Fürsorge für Krüppel. (Blätter für d. Hamburgische Armenwesen) S. 313. Hamburg.

Godtfring, Otto, Rekt. Praktische Anleitung zur Beseitigung des Stotterns und zur Kräftigung der Sprechstimme für Seminaristen und Lehrer. Leipzig. Dürrsche Buchhandlg. gr. 8°. 79 S. m. 1 Abbild. 1,20 M.

Gutzmann, H. Bedeutung der Stimm- und Sprechhygiene für Lehrer und Schüler. (Pädagogische Warte) S. 426. Osterwieck.

Heine, Otto, Dr. Die Krüppel in der Schule. Bielefeld. A. Helmich. 8°. 23 S. 0,50 M.

Knöfler, E. Heilkurse für sprachgebrechliche Schulkinder in Weimar. (Med.-pädag. Monatsschrift für die gesamte Sprachheilkunde) S 34. Berlin.

Liebmann, Alb., Dr. Vorlesungen über Sprachstörungen 6. Heft: Kinder, die schwer lesen, schreiben und rechnen lernen. Berlin. O. Coblenz. Gr. 8°. 132 S. 2,40 M.

Pabst. Fürsorge der Städte für kränkliche, bezw. mit fehlerhaften Anlagen behaftete Schulkinder. (Gesundheitswarte d. Schule) S. 165. Wiesbaden.

Stransky, Erwin, Dr. Ueber Sprachverwirrtheit. Halle. C. Marhold. gr. 8°. 110 S. 2,80 M.

Tögel, H. 16 Monate Kindersprache. (Die Kinderfehler) S. 156. Langensalza.

Winckler, E. Behandlung der Sprachgebrechen in der Hilfsschule. (Mediz.-pädagog. Monatsschrift f. d. gesamte Sprachheilkunde) S. 65. Berlin.

Zollinger, F. Krüppelschulen und Krüppelpflege. (Schweizerische Zeitung für Gemeinnützigkeit) S. 3. Zürich.

c. Unterrichtliche Versorgung der geistig Schwachen und Minderwertigen; Psychiatrie und Heilpädagogik.

Aronheim. Simulation epileptischer Krämpfe bei 13 jährigen Schulknaben. (Frauen- und Kinderkrankheiten) S. 49. Wien.

Berninger, J. Psychopathische Minderwertigkeiten in der gewerblichen Fortbildungsschule. (Die deutsche Fortbildungsschule) S 148. Wittenberg.

Binswanger, O., Prof. Ueber den moralischen Schwachsinn mit bes. Berücksichtigung d. kindlichen Altersstufe. Berlin. Reuther & Reichard. gr. 8°. 36 S. 1 M.

Born, G. H., Dr. Nervöse und schwachbeanlagte Kinder. Leipzig. Mod. mediz. Verlag. gr. 8°. 223 S. 4 M.

Bösbauer, Miklas, Schiner. Handbuch der Schwachsinnigen-Fürsorge. Leipzig und Wien. K. Graeser & Co. und B. G. Teubner. 8°. 167 S. 3,20 M.

B r i d o u, V. Rôle de la gaieté dans l'éducation. (Internationales Archiv für Schulhygiene) S. 159. Leipzig.

B u s c h, W. Ausbildung der Hilfsschullehrer. (Zeitschr. f. Behandlung Schwachsinniger etc.) S. 134. Dresden.

B ü t t n e r, G. Behandlung abnormer Kinder in der Volksschule (Archiv für die Schulpraxis) No. 1—3. Paderborn.

B ü t t n e r, G. Beobachtungen über körperliche Rückständigkeit bei geistiger Schwäche. (Gesundheitswarte d. Schule) S. 243. Wiesbaden.

B ü t t n e r, G. Moralisch schwachsinnige Kinder. (Zeitschr. f. Behandlung Schwachsinniger) S. 53. Dresden.

B ü t t n e r, G. Schwere Sorgenkinder für Schule und Haus. (Gesundheitswarte der Schule) S. 286. Wiesbaden.

B ü t t n e r, G. Verschiedene Ursachen psychopathischer Erscheinungen bei Kindern. (Gesundheitswarte der Schule) S. 12. Wiesbaden.

C o m b e, A., Prof. Die Nervosität des Kindes. Berlin. K. Singer. 8⁰. 194 S. 2,50 M.

E g e n b e r g e r, R. Weitere Ziele der Heilpädagogik. (Allgemeine Zeitung) No 98. München.

E u l e n b e r g, A., Geh. Med.-Rat, Prof., Dr. Die Hysterie des Kindes. Heft 17 der „Modernen ärztlichen Bibliothek". Berlin. L. Simion Nf. gr. 8⁰. 38 S. 1 M.

F r e n z e l, Franz. Der Sach- und Sprachunterricht bei Geistesschwachen. Stolp. H. Hildebrandt. gr. 8⁰. 18 S. 1 M.

F u c h s, A. Dispositionsschwankungen bei Kindern. (Evangelisches Schulblatt) S. 107. Gütersloh.

F u c h s, A. Hilfsschulleteratur. (Die deutsche Schule) S. 389. Leipzig.

G o t t g e t r e u, H. Zur Klinik der Kinderpsychosen. (Allg. Zeitschr. f. Psychiatrie und psych. gerichtl. Medizin) S. 759. Berlin.

G r ü n e w a l d, H. Grausamkeiten der Kinder. (Die Kinderfehler) S. 199. Langensalza.

G ü n d e l, A., Dr. Zur Organisierung der Geistesschwachenfürsorge. Halle. C. Marhold, gr. 8⁰. 190 S. 4 M.

H e b o l d. Anstalt für Epileptische in Wuhlgarten von Berlin. (Berliner klinische Wochenschrift) S. 1055. Berlin.

H e l l e r, Th. Kindernervosität und Heilpädagogik. (Oesterreichische Rundschau) S. 80. Wien.

H e l l e r, Th. Ueberbürdungspsychosen bei minderwertigen Kindern. (Zeitschrift für Schulgesundheitspflege) S. 649. Hamburg.

H e m p r i c h, K. Stand gegenwärtiger Kinderforschung. (Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht) No. 27. Langensalza.

H e r m a n n. Zur Psychologie des kranken Kindes. (Die Kinderfehler) S. 145. Langensalza.

H i e l s c h e r, H. Heilpädagogik. (Blätter für Volksgesundheitspflege) S. 8. München.

H i r z e l. Anstalt für geistesschwache, bildungsunfähige Kinder in Uster. (Blätter für Schulgesundheitspflege) S. 53. Zürich.

H o r r i x, H. Unterrichtliche Wirkung der Hilfsschule. (Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger) S. 1. Dresden.

Hösel, P. Aussagepsychologie der Schule. (Deutsche Schulpraxis) No. 9. Leipzig.

Kalender für Lehrer und Lehrerinnen an Schulen und Anstalten für geistig Schwache. Herausgegeben von Fr. Frenzel. Leipzig. K. G. Th. Scheffer. 8⁰. 162 S. geb. 2,50 M.

Kalischer, S. Tikartige Bewegungen bei Kindern. (Gesundheitswarte der Schule) S. 267. Wiesbaden.

Kälker, G. Nachhilfeklassen zum Schulorganismus. (Deutsche Schulpraxis) No. 13. Leipzig.

Kemsies, Ferd. Zur Psychologie und Pädagogik der Kinderlügen und Kinderaussagen. (Zeitschr. f. pädagog. Psychologie etc.) S. 177. Berlin.

Kielhorn, Heinrich. Der Konfirmandenunterricht in der Hilfsschule. Langensalza. H. Beyer & Söhne. 8⁰. 36 S. 0,50 M.

Köhler, F. Gesunde Entwicklung der Kinderseele. (Gesundheit in Wort und Bild) S. 41. Berlin.

Laberthonnière, L. De l'utilisation de la psychologie expérimentale en éducation. (Ann. de Philosophie chretienne 11.)

Laquer, L. Grundlagen der geistigen Minderwertigkeit. (Berichte der Senckenbergisch, naturforschenden Gesellschaft in Frankfurt a. M.) S. 148. Frankfurt a. M.

Legel, O. Zur Ausgestaltung der Hilfsschulen. (Zeitschr. f. d. Behandlung Schwachsinniger) S. 129. Dresden.

Lewinsky, V. Hypothese, Methode und Anwendungen in der Hallschen Kinderpsychologie. (Zeitschrift f. pädag. Psychologie) S. 100. Berlin.

Liepe, Albert. Ueber die schwachsinnigen Kinder und ihre Behandlung. Berlin. F. Zillesen. 8⁰. 47 S. 0,75 M.

Lobedank, Dr. Der physiologische Schwachsinn des Menschen. München. Seitz & Schauer, gr. 8⁰. 59 S. 1,50 M.

Maennel, B. Vom Hilfsschulwesen. Aus Natur- und Geisteswelt. 73. Bd. Berlin. B. G. Teubner. Kl. 8⁰. 140 S. 1,25 M.

Marr, G. Untersuchung der Zöglinge der Hamburger Hilfsschulen im Jahrgang 1903. Aus: Archiv für soziale Medizin und Hygiene. I. Bd. 4. Heft. Leipzig. F. C. W. Vogel. 8⁰.

Mathieu, A. Neurasthénie et dyspepsie chez des jeunes gens. (Internat. Archiv für Schulhygiene) S. 252. Leipzig.

Mathieu, A. Pédagogique physiologique. (Internat. Archiv für Schulhygiene) S. 1. Leipzig.

Mayer, O. Stellung des Handarbeitsunterrichts in der Hilfsschule (Gesundheitswarte der Schule) S. 221. Wiesbaden.

Merkl, W. Welche heilpädagogische Kenntnisse verlangt die moderne Pädagogik vom Lehrer. (Pädagogisches Jahrbuch) S. 12. Wien.

Meyer, Oswald. Hysterie im Kindesalter. (Jahrbuch für Kinderheilkunde und psychische Erziehung) S. 173. Berlin.

Meyer, P. Nervenkrankheiten des Schulkindes. (Berliner klinische Wochenschrift) S. 520. Berlin.

Michelis, W. H. Faule Kinder. (Unser Hausarzt) S. 125. Berlin.

Muder, G. Psychopathologische Minderwertigkeit in der Volksschule. (Deutsche Schulzeitung) No. 34—36. Berlin.

Oehler, F. Selbständigkeit der Hilfsschulen. (Zeitschrift für Behandlung Schwachsinniger) S. 161. Dresden.

Philippe, E. et Boncour, P. Examen medecin pédagogiques des écoliers épileptiques. (Internat. Archiv f. Schulhygiene) S. 259. Leipzig.

Quirsfeld, E. Physische und geistige Entwicklung der Kinder während des 1. Schuljahres. (Zeitschrift f. Schulgesundheitspflege) S. 127. Hamburg.

Reinfelder, D. Der Artikulationsunterricht in Hilfsschulen. Sep. Abdruck aus der Deutschen Schulzeitung. Berlin. R. Oehmigke, kl. 8⁰. 12 S. 0,30 M.

Schaefer, K. L., und Mahner, P. Vergleichende psycho-physiologische Untersuchungen an taubstummen, blinden und normalen Kindern. (Zeitschr. f. Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane) S. 1. Leipzig.

Schauer, R. Geistesschwäche im Kindesalter und ihre pädagogische Bedeutung. (Pädagogische Zeitung) No. 33. Berlin.

Schenk, Alwin. Die Fürsorge für die aus der Hilfsschule entlassenen Kinder in unterrichtlicher und praktischer Beziehung. Bielefeld. A. Helmich. 8⁰. 19 S. 0,40 M.

Schlesinger, E. Aesthesiometrische Untersuchungs- und Ermüdungsmessungen an schwachbegabten Schulkindern. (Archiv für Kinderheilkune) S. 184. Stuttgart.

Schreuder, A. J. Warum und wozu betreibt man Kinderstudium? (Die Kinderfehler) XI. S. 1. Langensalza.

Schulnervosität. (Pädagogische Zeitung) No. 35. Berlin.

Schulze, Eduard. Schriftliche Arbeiten in der Hilfsschule. (Zeitschr. f. d. Behandlung Schwachsinniger) S. 65. Dresden.

Stötzner, E. Von der Idiotenanstalt zur Hilfsschule für Schwachsinnige. (Zeitschrift für Behandlung Schwachsinniger) S. 30. Dresden.

Strümpell, A. Behandlung der Fallsucht. (Deutsches Archiv f. klin. Medizin) S. 84. Leipzig.

Thoma. Leicht abnorme Kinder. (Allgem. Zeitschrift f. Psychiatrie und psychisch-gerichtl. Medizin) S. 186. Berlin.

Trüper. Erziehung der psychopathisch-minderwertigen Zöglinge. (Die Kinderfehler) S. 18. Langensalza.

Wanke, Geo. Psychiatrie und Pädagogik. Wiesbaden. J. F. Bergmann. 8⁰. 26 S. 0,80 M.

Weber, Hermann. Psychologie und Psychopathologie der Kinderjahre. (Jugendfürsorge) S. 93. Berlin.

Weygandt. Leicht abnorme Kinder. (Allgem. Zeitschrift f. Psychiatrie und psychisch-gerichtl. Medizin) S. 182. Berlin.

Weygandt, W., Prof. Dr. Ueber Idiotie. (Referat.) Halle. C. Marhold. gr. 8⁰. 86 S. 2 M.

Wildermuth. Schule und Nervenkrankheiten. (Zeitschrift für Behandlung Schwachsinniger) S. 17. Dresden.

Wulffen. Zur Kriminalpsychologie des Kindes. (Sächsische Schulzeitung) No. 6. Leipzig.

Z i e h e n. Krämpfekrankheiten im schulpflichtigen Alter. (Hygienische Rundschau) S. 474. Berlin.

d. Alkoholfrage; Genußgifte.

Alkohol und Schule. (Werde gesund) S. 155. Erlangen.
Antialkoholunterricht in der Schule. (Zeit) 11./6. Wien.
Appell an die Lehrerschaft zur Mitarbeit an einer der wichtigsten Kulturaufgaben durch Aufklärung der Jugend über die Gefahren des Alkoholgenusses. Wien. Brüder Suschitzky, gr. 4⁰. 4 S. 0,05 M.
Das Kind und der Alkohol. (Der Türmer) Febr. 644. Stuttgart.
D o n a t h, J. Alkohol und Ersatzmittel. (Medizinische Blätter) S. 238. Wien.
H a r t m a n n, Prof. Dr., und W e y g a n d t, Prof. Dr. Die höhere Schule und die Alkoholfrage. Zwei Vorträge auf der 21. Mitgliederversammlung d. Deutschen Vereins gegen den Mißbrauch geistiger Getränke. Erfurt, 9. Sept. 1904. Berlin. Mäßigkeitsverlag. 8⁰. 60 S. 0,40 M.
H e c k e r. Direkte Einwirkung des Alkohols auf Kinder. (Das rote Kreuz) S. 79. Berlin.
K e e s e b i t e r. Einfluß des Rauchens auf die physische Entwicklung. (Pädagogisches Wochenblatt) S. 133. Leipzig.
K r a e p e l i n, Emil, Prof. Die akademische Jugend und die Alkoholfrage. Basel. Verlag der Schriftstelle des Alkoholgegnerbundes. Kl. 8⁰. 16 S. 0,10 M.
P e t e r s e n, J. Der Alkohol. Kurzgefaßte, übersichtliche Darstellung der Alkoholfrage mit besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schule. Kiel. R. Cordes. Kl. 8⁰. 24 S. mit Abbild. 0,40 M.
S t o l l, Hans. Alkohol und Kaffee in ihrer Wirkung auf Herzleiden und nervöse Störungen. 2. Aufl. Leipzig, B. Konegen. 8⁰. 29 S. 0,50 M.
W e i g l, J. Dr. Jugenderziehung und Genußgifte. 4. Aufl. München. J. J. Lentner. (E. Stahl jun.) 8⁰. 29 S. 0,40 M.
W e y g a n d t. Alkohol und das Kind. (Rundschau in der Alkoholfrage) S. 73. Freiburg.
W i c h e l s, J. Alkoholismus und Erziehung. (Vortrag.) Geestemünde. J. H. Henke. 8⁰. 16 S. 0,15 M.

F. Die ärztliche Beaufsichtigung der Schulen.

A l t s c h u l, Th., Schularztfrage. (Prager medizinische Wochenschrift) S. 42 Prag.
A n g e r e r, E. Schularztfrage und bayerische Bezirksärzte. (Zeitschrift für Medizinalbeamte) S. 342. Berlin.
A x m a n n, Aerztliche Pädagogik. (Deutsche medizinische Wochenschrift) S. 189. Leipzig.
B a u e r, Frdr., Dr. Priv.-Doz. Die Schularztfrage. München. Freistatt-Verlag. 8⁰. 20 S. 0,20 M.
Die Schulärztin. (Daheim) No. 35. Berlin.
D r e y f u ß, J., Dr. Das Wesentliche der Schularztfrage. Frankenthal. L. Göhring & Co. 8⁰. 18 S. 0,60 M.

D r e y f u ß, J. Schularztfrage. (Vereinsblatt der pfälzischen Aerzte) S. 66. Frankenthal.

E n g e l s p e r g e r, Alfons, und Z i e g l e r, Otto. Beiträge zur Kenntnis der physischen und psychischen Natur des sechsjährigen, in die Schule eintretenden Kindes. Leipzig. Otto Nemnich. 8⁰.

F ü r s t, M., und G e r k e n, F. Zur Schularztfrage in Hamburg. (Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege) S. 319. Hamburg.

G a s t p a r, Dr., Priv.-Doz. Gutachten über die Schulfrage in Stuttgart, zugleich Bericht über die informat. Untersuchung der Schulkinder im Jahre 1904. Stuttgart. W. Kohlhammer. Lex. 8⁰. 82 S. 1 M.

G r u b e r, Ob.-Med.-Rat, Prof., Dr. Schulärzte. München. Seitz & Schauer. Gr. 8⁰. 24 S. 1 M.

K o p p e, O. Wie bestimmen wir die Konstitution der Schüler? (Zeitschr. für Schulgesundheitspflege) S. 219. Hamburg.

K r a u s. Institut der Schulärzte. (Allgem. Wiener medizinische Zeitung) S. 261. Wien.

K ü r z, E. Schularztfrage auf dem Lande. (Badische Schulzeitung) S. 3. Bühl.

O e b b e c k e, A. Organisierung des schulärztlichen Dienstes. (Verhandlung der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Arzte) 2. T. 2. H. S. 565. Leipzig.

O p p e r m a n n, A. Erste Augenuntersuchung der Sehkraft des Auges bei neueingeschulten Kindern. (Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege) S. 814. Hamburg.

P o e l c h a u. Schularztinstitution und Fürsorgestellen. (Aerztliches Vereinsblatt für Deutschland) S. 7. Leipzig.

R i s c h a w y, G. Die Schularztfrage vom Standpunkt des Lehrers. (Pädagogische Reform) No. 20. Hamburg.

R o e d e r, H. Schulärztliche Tätigkeit in ihrer Bedeutung für die öffentliche Hygiene. (Verhandlung der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Aerzte) 2. T. 2. H. S. 282. Leipzig.

S c h a n z e, G. Pädagogische Bedeutung der Schularzteinrichtung (Zeitschrift für deutschen Unterricht) S. 367. Leipzig.

S c h u b e r t, Paul, Dr. Das Schularztwesen in Deutschland. Bericht über die Ergebnisse einer Umfrage bei den größeren Städten des deutschen Reichs. Hamburg. Leopold Voß. 8⁰ 168 S. 2,50 M.

Schulärztliche Statistik und Vorschläge zur Einheitlichkeit. (Zeitschrift für Schulgesundheitspflege) S. 351. Hamburg.

S c h u l t e, M. Inwieweit bedarf die schulärztliche Einrichtung noch der Erweiterung? (Zentralblatt für allgemeine Gesundheitspflege) S. 40. Bonn.

S e e b a u m, H. Welches ist die vornehmste Aufgabe der Mitglieder eines Ausschusses für Schulgesundheitspflege. Hannover. 8⁰. 14 S.

S e g g e l. Anstellung von Schulaugenärzten. (Bayerisches ärztliches Korrespondenzblatt) S. 9. München.

S t e r n f e l d, H. Berufsschularzt oder Schularzt im Nebenamt. (Aerztliches Vereinsblatt für Deutschland) S. 64. Leipzig.

Stocker, Friedrich. Die Schularztfrage auf Grund bisheriger Erfahrungen. Zürich. Zürcher & Furrer. 8⁰. 68 S.

III.

Varia.

Bals, H. Wie erziehen wir die Kinder zu gesunden Menschen? (Internat. Archiv für Schulhygiene) S. 327. Leipzig.

Benda, Theodor, Dr. Besonderheiten in Anlage und Erziehung der modernen Schuljugend. Berlin. Herm. Walther. 8⁰. 29 S.

Das Kleidungsheft. (5. Heft der Volksbibliothek für Körperkultur.) Berlin. Verlag von „Kraft und Schönheit". Gr. 8⁰. 48 S. mit Abbild. 0,50 M.

Escherich, Th. Grundlagen und Ziele der modernen Pädiatrie. (Jahrbuch für Kinderheilkunde u. physische Erziehung) S. 241. Berlin.

Graupner, H. Die hygienischen Anforderungen an den Druck der Jugendschriften. (Jugendschriften-Warte) S. 17. Leipzig.

Grawitz, E., Prof., und Turmpp, J., D. D. Gesunde Jugend. Stuttgart. E. H. Moritz. Kl. 8⁰. 2 Bde. (154 u. 140 S.). Geb. 2 M.

Körner, F. Frühstückseinnahme der Schulkinder. (Gesundheit in Wort und Bild) S. 343. Berlin.

Labbé, M. L'éducation de l'enfant par l'enfant. (B. de la Soc. de l'hygiène de l'Enfance) 6/7.

Löwenthal. Einfluß des Elternhauses auf Körper und Geist des Kindes. (Monatsblätter für öffentliche Gesundheitspflege) S. 1. Braunschweig.

Medem, B., Dr. Der Einfluß der Vererbung in der Familie und der Schule auf das Sehorgan der Schüler als Zeichen der unserer Jugend drohenden Degeneration (russ.). Poltawa. Gr. 8⁰. 100 S.

Müller, E. Kleidung der Schulmädchen. (Gesundheitswarte der Schule) S. 88. Wiesbaden.

Ranke, O. Anthropometrische Untersuchungen an gesunden und kranken Kindern. (Zeitschrift für Schulgesundheitspflege) S. 816. Hamburg.

Petzholdt, Dr. Die Volksschule, ein Hort der Volksgesundheit. (Vortrag.) Großenhain. Kl. 8⁰. 24 S.

Shinn, Milicent, Washburn, Dr. Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes in biographischer Darstellung, nach Aufzeichnungen. Langensalza. F. G. L. Greßler. 8⁰. 646 S. 9 M., geb. in Halbfr. 11 M.

Sladeczek, A., Rekt. Handbuch der Ernährungskunde zum Gebrauch in Schule und Haus. Dresden. A. Müller-Fröbelhaus. Gr. 8⁰. 245 S. mit Abbild. 3 M., geb. 3,60 M.

Stamm, E. Hygienische Aphorismen. (Lehrerin in Schule und Haus) S. 22. Leipzig.

Wegmann, H. Licht- und Schattenseiten der häuslichen Erziehung. Zürich. Orell Füßli. 1,50 Fr.

Weigl, J. Das Frühstück der Schuljugend. (Blätter für höheres Schulwesen etc.) S. 106. Berlin.

Weigl, J. Ferienhygiene. (Blätter für Volksgesundheitspflege) S. 187. München.

Wie erziehen wir die Kinder zu gesunden Menschen? (Thüringer Schulblatt) S. 115. Gotha.

Zimmermann, A. Der Staat als Nährvater der schlecht genährten Schulkinder. (Charitas) S. 177. Freiburg.

Ein wohlberatener Freund.

Kaum zehn Jahre sind verflossen, seitdem der erste Band der fünften Auflage von „Meyers Großem Konversations-Lexikon" erschien — Ende 1893; und schon liegen wieder die acht ersten Bände der neuen, sechsten, vollständig umgearbeiteten und vermehrten Auflage dieses Riesenwerkes vor, das nunmehr auf zwanzig Bände bemessen ist.

Schon ein flüchtiger Blick lässt erkennen, daß der „Große Meyer"*) in seiner sechsten Auflage wiederum auf der Höhe der Zeit steht und auch den weitgehendsten Anforderungen durchaus entspricht und so in seiner großartigen Ausgestaltung und Ausstattung aufs neue der wohlberatene Freund, der unentbehrliche Hausschatz für jede Familie werden wird.

„Wähle dir nicht jedermann zum Freunde," lautet schon eine altheidnische Lebensregel, „hast du aber einen solchen gefunden, so halte ihn mehr als Gold und Edelgestein."

Ein solch edler Freund und getreuer Berater, der seine Leser nach jeder Beziehung auf das Beste belehren und nach Inhalt und Ausstattung auf das Vollständigste befriedigen kann, ist „Meyers Großes Konversations-Lexikon", das man nicht mit Unrecht den „Allwisser" genannt hat.

Stößt man auf irgend ein ungewöhnliches Wort in der Zeitung oder einem Buche, wird von einer Erfindung, einem unbekannten Land und Ort, von einem Mann oder einem Ereignis aus der Geschichte, von Dingen aus der Natur gesprochen, will man wissen, was es mit diesem oder jenem Kunstwerk, mit einem Menschen oder einer Schrift auf sich habe, in allen Fällen wird der „Große Meyer" zu Hilfe kommen, so oft im Gedächtnis oder im Wissen irgend eine Lücke sich fühlen läßt.

Wer kennt nicht das Wort „Atlas" und denkt dabei wohl immer nur an ein Buch mit einer Anzahl von Karten aus der Erdbeschreibung?

Der „Große Meyer" ist nicht nur der die Erde beschreibende Atlas, er ist auch ein Atlas der Pflanzen, der Tiere, der Maschinen, der Physik und Chemie, der berühmtesten Bauwerke der Völker aller Zeiten, kurz

---

*) Meyers Großes Konversations-Lexikon. Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. Sechste, gänzlich neubearbeitete und vermehrte Auflage. Mehr als 148000 Artikel und Verweisungen auf über 18240 Seiten Text mit mehr als 11000 Abbildungen, Karten und Plänen im Text und über 1400 Illustrationstafeln (darunter etwa 190 Farbendrucktafeln und 300 selbständige Kartenbeilagen) sowie 130 Textbeilagen. 20 Bände in Halbleder gebunden zu je 10 Mk. (Verlag des Bibliographischen Instituts in Leipzig und Wien.)

ein Atlas, der aufklärt über alles, was jemals Menschengeist erdacht und Menschenhand gemacht hat.

So tritt denn „Meyers Großes Konversations-Lexikon" in einer mehr als gewöhnlichen Vollkommenheit aufs neue auf den literarischen Markt, nicht bloß als ein Denkmal der Gelehrsamkeit, des Fleißes und der Gründlichkeit, sondern auch als eine der köstlichsten Früchte, die eine freudige Hingabe und eine rastlose Ausdauer deutscher Männer gezeitigt haben. Darum wird es auch ohne Zweifel in all den Kreisen, wo noch lebendiger Wissensdurst und der Drang nach höherer Erkenntnis die Geister erhebt und die Herzen erfüllt, die Aufnahme finden, die „ein wohlberatener Freund" vollauf verdient. Paul Scherer, München.

Schriftleitung: F. Kemsies, Weißensee, Königs-Chaussee 6, u. L. Hirschlaff, Berlin W., Habsburgerstr. 6. — Verlag von Hermann Walther Verlagsbuchhandlung G. m. b. H., Berlin W. 30, Nollendorfplatz 7. — Verantwortlich für Geschäftliche Mitteilungen und Inserate: Fr. Paasche-Berlin. — Druck: Paß & Garleb G. m. b. H., Berlin W. 35, Steglitzerstr. 11.

Zeitschrift

für

Pädagogische Psychologie,

Pathologie und Hygiene.

Herausgegeben
von
Ferdinand Kemsies und Leo Hirschlaff.

Jahrgang VIII. Berlin, Dezember 1906. Heft 6.

Eine Untersuchung der höheren Geistesfähigkeiten bei Schulkindern.

Von

Nicolai Wolodkewitsch, Kiew.

(Uebertragen aus dem Russischen ins Deutsche von Fr. Aldinger.)

(Fortsetzung.)

III.

Indem ich von dem Grundsatz ausging, daß die Kraft irgend welcher Bindungen der Anzahl der Fälle proportional sein müsse, in welchen diese Bindungen zutage treten, versuchte ich die Zahl derjenigen Schülerinnen zu bestimmen, deren Maximum irgend einer Fähigkeit (im Sinne von über- und unterdurchschnittlicher Größe) mit dem Maximum und Minimum der übrigen Fähigkeiten zusammenfällt. Das Resultat dieser Untersuchung ist in Tabelle II angegeben.[9])

[9]) In der weiteren Darstellung ist das ästhetische Gefühl nicht in Betracht gezogen worden, da infolge der geringen Anzahl der Fälle, wo die Schülerinnen ein solches geäußert haben (nur 8 von 60 mit einer durchschnittlichen Prozentzahl von 0,47), jede Schlußfolgerung äußerst zweifelhaft erscheinen mußte.

Tabelle II.

		Bestimmungen		Wo		Was		Schlußfolgerung		Emotion		Kenntnisse		Phantasie		Gesamtangaben	
		−	+	−	+	−	+	−	+	−	+	−	+	−	+	−	+
Gegenstände	−	14	20	17	17	20	14	20	14	16	18	18	16	21	13	17	17
	+	19	7	11	15	20	6	17	9	20	6	14	12	23	3	13	13
Bestimm.	−			11	22	19	14	17	16	19	14	13	20	25	8	20	13
	+			17	10	21	6	20	7	17	10	19	8	19	8	10	17
Wo	−					15	13	14	14	12	16	14	14	17	11	19	9
	+					25	7	23	9	24	8	18	14	27	5	11	21
Was	−							27	13	28	12	23	17	30	10	15	25
	+							10	10	8	12	9	11	14	6	15	5
Schlußfolger.	−									25	12	25	12	30	7	16	21
	+									11	12	7	16	14	9	14	9
Emotion	−											20	16	30	6	11	25
	+											12	12	14	10	19	5
Kenntnisse	−													29	3	14	18
	+													15	13	16	12
Phantasie	−															20	24
	+															10	6

Die Zahlen dieser Tabelle (II) geben die Zahl der Schülerinnen an, deren Maximum und Minimum irgend einer Fähigkeit mit dem Maximum oder Minimum aller übrigen Fähigkeiten entweder zusammenfällt oder nicht zusammenfällt (korrespondiert oder nicht korrespondiert). So sehen wir z. B., daß für 14 Schülerinnen sowohl Gegenstände als auch Bestimmungen unter-, für 7 dagegen überdurchschnittlich sind; für 20 Schülerinnen sind die Bestimmungen über-, die Gegenstände aber unterdurchschnittlich; für 19 Schülerinnen endlich sind Gegenstände über-, Bestimmungen dagegen unterdurchschnittlich. Diese zwei Fähigkeiten, Gegenstände zu sehen und deren Eigenschaften und Beschaffenheit wahrzunehmen, fallen also bei 21 Schülerinnen zusammen, bei 39 fallen sie nicht zusammen; daraus darf man wohl den Schluß ziehen, daß die Fähigkeit, eine beträchtliche Anzahl von Gegenständen zu sehen, nicht begleitet ist von der Fähigkeit, zugleich auch deren nähere Eigenschaften mit zu bemerken und daß, wenn vorzugsweise Gegenstände gesehen werden, deren Eigenschaften unbemerkt bleiben; wird dagegen die Hauptaufmerksamkeit den Eigenschaften der Gegen-

stände zugewandt, so verringert sich die Zahl der gesehenen Gegenstände. Weiter darf man auf Grund der Angaben in dieser Tabelle wohl noch den Schluß ziehen, daß die Fähigkeit, eine beträchtliche Anzahl von Gegenständen zu sehen, begleitet ist von der Fähigkeit, zugleich die betreffende Lage der Gegenstände mit aufzufassen, denn diese beiden Fähigkeiten treten in 32 Fällen gleichzeitig auf; das umgekehrte Verhältnis eines Nichtzusammenfallens tritt nur in 28 Fällen zutage. Es scheint, daß mit der visuellen Apperzeption des Gegenstandes oder seines Abbildes zugleich auch die betreffende Lage desselben aufgefaßt werde. Ich bemerke hier, daß ich in der weiteren Darstellung der Kürze wegen statt der Bezeichnung „Lage des Gegenstandes" einfach „wo", statt „Handlung des Gegenstandes" „was" und statt des ganzen, von der Schülerin gelieferten Gedankenkomplexes einfach „Gesamtangaben" gebrauchen werde.

Tabelle III gibt die Zahl der zusammenfallenden und der nichtzusammenfallenden Fälle für jedes einzelne Paar von Fähigkeiten an.

Tabelle III.

	Bestimmungen		Wo		Was		Schlußfolgerung		Emotion		Kenntnisse		Phantasie		Gesamtangaben	
	Zusammenfallende	Nicht-zusammenf.	Zusammenfallende	Nicht-zusammenf.	Zusammenfallende	Nicht-zusammenf.	Zusammenfallende	Nicht-zusammenf.	Zusammenfallende	Nicht-zusammenf.	Zusammenfallende	Nicht-zusammenf.	Zusammenfallende	Nicht-zusammenf.	Zusammenfallende	Nicht-zusammenf.
Gegenstde.	21	39	32	28	26	34	29	31	22	38	30	30	24	36	30	30
Bestimmgn.			21	39	25	35	24	36	29	31	21	39	33	27	37	23
Wo					22	38	23	37	20	40	28	32	22	38	40	20
Was							37	23	40	20	34	26	36	24	20	40
Schlußfolg.									37	23	41	19	39	21	25	35
Emotion											32	28	40	20	16	44
Kenntnisse													42	18	26	34
Phantasie															26	34

Um nun klar zu machen, welche Fähigkeiten als miteinander zusammenfallende und welche als miteinander nichtzusammenfallende, also einander widersprechende, zu gelten haben, schritt ich zur Vergleichung dieser Fälle mit dem arithmetischen Mittel. Die Tabelle IV enthält die Gesamtzahl der zusammenfallenden Fälle, welche sich für jede einzelne Fähigkeit ergab. Aus dieser Gesamtzahl wurde das

arithmetische Mittel der zusammenfallenden Fälle berechnet. Zum Beispiel, durch Summierung aller zusammenfallenden Fälle für Gegenstände erhielt ich die Gesamtzahl 214 (21+32+26+29+22+30+24+30=214). Wenn wir diese Summe (214) durch die Zahl der Summanden (8) dividieren, so erhalten wir die Durchschnittzahl der zusammenfallenden Fälle oder Verbindungsneigung für Gegenstände — gleich 26,7.

Tabelle IV.

	Gegenstände	Bestimmungen	Wo	Was	Schlußfolgerung	Emotion	Kenntnisse	Phantasie	Gesamtangaben
Gesamtzahl der zusammenfallenden Fälle	214	211	208	240	255	236	254	262	220
Durchschnittszahl der Zusammenfallungen	26,7	26,3	26,0	30,0	31,9	29,5	31,7	32,7	27.50

Das arithmetische Mittel der zusammenfallenden Fälle einer gegebenen Fähigkeit bezeichnet die Zahl der Fälle, in welchen das Maximum oder das Minimum dieser Fähigkeit mit dem Maximum oder dem Minimum jeder anderen Fähigkeit zusammenfällt; so zeigt z. B. die Zahl 32,7, daß Phantasie durchschnittlich gerade sovielmal mit jeder anderen Fähigkeit zusammenfällt. Ich habe also angenommen, daß, wenn die wirkliche Zahl zusammenfallender Fälle zweier Fähigkeiten das arithmetische Mittel der Zusammenfallungen für die erstere Fähigkeit übersteigt, diese erstere als eine mit der zweiten zusammenfallende zu gelten habe. Nehmen wir beispielsweise Gegenstände mit dem arithmetischen Mittel der Verbindungen 26,7; diese Größe wird (Tabelle III) für die Verbindungen der Gegenstände mit wo, Kenntnisse, Schlußfolgerung und Gesamtangaben übersteigen: die Zahl der Zusammenfallungen dieser Fähigkeiten mit Gegenständen ist gleich 32, 30, 29, 30. Diese Fähigkeiten müssen daher als miteinander zusammenfallende, als einander begleitende, angesehen werden. Wenn wir so weiter folgern, so kommen wir zu dem folgenden Schluß:

Gegenstände fallen zusammen mit: wo, Kenntnisse, Gesamtangabe und Schlußfolgerung.

Bestimmungen fallen zusammen mit: Gesamtangabe, Phantasie und Emotion.

„Wo" fallen zusammen mit: Gesamtangabe, Gegenstand und Kenntnisse.

„Was" fallen zusammen mit: Emotion, Schlußfolgerung, Phantasie und Kenntnisse.

„Schlußfolgerung" fallen zusammen mit: Kenntnisse, Phantasie, Emotion und was.

Emotion fallen zusammen mit Phantasie, was, Schlußfolgerung und Kenntnisse (Bestimmung).

„Kenntnisse" fallen zusammen mit: Phantasie, Schlußfolgerung und was (Emotion).

„Phantasie" fallen zusammen mit: Kenntnisse, Emotion, Schlußfolgerung und was (Bestimmung).

„Gesamtangaben" fallen zusammen mit: wo, Bestimmung und Gegenstände.

Die übrigen Verbindungen müssen als seltener vorkommend, als weniger natürlich angesehen werden. Fast zu gleichen Resultaten kommen wir, wenn wir nicht die Gesamtzahl der Zusammenfallungen, sondern nur diejenigen miteinander vergleichen, wo diese Zusammenfallung sich nur auf die Maxima bezieht. Diese Art der Untersuchung wäre sogar richtiger, denn das Nichtvorhandensein irgend einer Fähigkeit oder die geringere Entwicklung derselben kann die Erscheinung einer anderen bestimmten Fähigkeit in der Tat nicht aktiv hervorrufen, sondern es bahnt sozusagen nur den Weg wie für diese, so auch für jede andere Fähigkeit. Das Vorhandensein irgend eines bestimmten Strebens, einer Kraft, wirkt dagegen aktiv, indem es dieses Streben einerseits hemmt, andererseits fördert und unterstützt. Ich schritt deshalb zur Untersuchung derjenigen Fälle, wo die Entwicklung irgend einer Fähigkeit mit übernormaler Durchschnittszahl in Begleitung der Entwicklung einer anderen Fähigkeit von ebenfalls höherer Durchschnittszahl auftritt, weil ich erwartete, daß sich auf diesem Wege sicherere Resultate würden erzielen lassen. Den Angaben der Tabelle II entnehmen wir die Korrespondenzfälle der Fähigkeiten von höherer Durchschnittszahl für jedes Paar von Fähigkeiten; es fallen z. B. Gegenstände von höherer

Durchschnittszahl mit den übrigen Fähigkeiten mit höherer Entwicklung in folgenden Fällen zusammen: mit Bestimmungen in 7 Fällen, mit wo in 15, mit was in 6, mit Schlußfolgerung in 9, mit Emotion in 6, mit Kenntnissen in 12, mit Phantasie in 3, mit Gesamtangaben in 13. Die Gesamtzahl der zusammenfallenden Fälle beträgt 71. Ihr arithmetisches Mittel ist gleich 8,8; das arithmetische Mittel übersteigen Verbindungsfälle der Gegenstände mit: wo, Kenntnisse, Gesamtangabe (und Schlußfolgerung). Auf diese Weise haben wir die Verbindungsfähigkeit jeder anderen Fähigkeit mit allen übrigen Fähigkeiten zu bestimmen versucht. Das Resultat dieser Untersuchung enthält Tabelle V.

Tabelle V.

	Bestimmungen	Wo	Was	Schlußfolgerung	Emotion	Kenntnisse	Phantasie	Gesamtangaben	Summe	Arithmetische Mittel
Gegenstand	7	15	6	9	6	12	3	13	71	8,8
Bestimmgn.		10	6	7	10	8	8	17	73	9,1
Wo			7	9	8	14	5	21	89	11,1
Was				10	12	11	6	5	63	7,9
Schlußfolg.					12	6	9	9	81	10,1
Emotion						12	10	5	75	9,4
Kenntnisse							13	11	97	12,1
Phantasie								6	60	7,5
Gesamtang.									86	10,7

Diese Tabelle führt zu dem folgenden Resultat, das fast identisch ist mit dem aus den Angaben der Tabelle III sich ergebenden:[10])

„Gegenstände" fallen zusammen mit: wo, Kenntnisse und Gesamtangaben (Schlußfolgerung).

„Bestimmungen" fallen zusammen mit: Gesamtangaben (wo, Emotion).

„Wo" fallen zusammen mit: Gesamtangaben, Gegenstände und Kenntnisse.

„Was" fallen zusammen mit: Emotion, Kenntnisse und Schlußfolgerung.

„Schlußfolgerung" fallen zusammen mit: Kenntnisse und Emotion (was).

[10]) Wie oben sind auch hier die Fähigkeiten in der Reihenfolge der abnehmenden Kraft ihrer Neigung zur Verbindung eingetragen.

„Emotion" fallen zusammen mit: was, Schlußfolgerung, Kenntnisse, Phantasie und Bestimmungen.

„Kenntnisse" fallen zusammen mit: Schlußfolgerung, wo, und Phantasie (Gegenstände, Emotion).

„Phantasie" fallen zusammen mit: Kenntnisse, Emotion und Schlußfolgerung (Bestimmungen).

„Gesamtangaben" fallen zusammen mit: wo, Bestimmungen und Gegenstände (Kenntnisse).

In Klammern sind diejenigen Fähigkeiten genommen, für welche die wirkliche Zahl des Zusammenfallens der Durchschnittszahl gleichkommt; ihre Verbindungsfähigkeit mit der gegebenen Fähigkeit ist also nicht scharf ausgesprochen.

Die Richtigkeit des erhaltenen Resultats kann auch auf andere Weise geprüft werden. Es ist sehr wahrscheinlich, daß ein noch sichereres Resultat erzielt werden kann, wenn man zur Klarlegung der Verbindungsfähigkeit der verschiedenen Fähigkeiten nicht die absoluten Zahlen der Fälle ihres Zusammenfallens benutzt, sondern wenn man die Fälle des Zusammenfallens der Maxima jeder Fähigkeit mit einer anderen in Prozenten der Gesamtzahl der Maxima derselben Fähigkeit ausdrückt. „Phantasie" gilt z. B. als zusammenfallend mit „Schlußfolgerung", weil die Zahl des gleichzeitigen Auftretens (9) der Maxima dieser Fähigkeiten die Durchschnittszahl der Deckungsfälle für Phantasie (7,5) übersteigt; es ist jedoch klar, daß diese Deckungszahl (9) eine ganz andere Bedeutung hat für „Schlußfolgerung", da ja die Gesamtzahl der Maxima für „Phantasie" gleich 16 ist, für „Schlußfolgerung" aber 23 beträgt (siehe Tabelle VI, Spalte 13); 9 Deckungsfälle bilden also die Mehrzahl der Fälle für die erstere, die Minderzahl für die zweite Fähigkeit. Man kann durch Umsetzung der Deckungsfälle in Prozente die Zahl der Korrespondenzfälle für jede Fähigkeit auch in der Weise ausdrücken, daß der Teil der Deckungsfälle von der Gesamtzahl der Maxima klar zutage tritt. So fallen z. B. die Maxima „Phantasie" und „Emotion" in zehn Fällen zusammen; die Gesamtzahl der Maxima für P h a n t a s i e ist gleich 16, für E m o t i o n 24 (s. Tabelle VI); folglich fällt 41,7 % aller Fälle der Maximal-Emotion mit erhöhter Phantasie und 62,5 % aller Fälle der Maximal-Phantasie mit erhöhter Emotionalität zusammen.

Daraus darf man wohl den Schluß ziehen, daß Phantasie öfter begleitet wird von der Emotion, als Emotion von der Phantasie. Tabelle VI enthält die Resultate dieser Untersuchung, ausgedrückt in Prozenten. Hier sind auch die Maxima und Minima für jede Fähigkeit angegeben, die zur Berechnung und Erhaltung der Prozentzahlen dienten.

Tabelle VI.

	Gegenstand	Bestimmungen	Wo	Was	Schlußfolgerung	Emotion	Kenntnisse	Phantasie	Angaben	Summe	Durchschnittszahl	+	—
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Gegenstand		26,9	57,7	23,0	34,6	23,0	46,0	11,5	50,0	272,7	34,0	26	34
Bestimmgn.	25,9		37,0	22,2	26,0	37,0	29,6	29,6	63,0	270,3	33 8	27	33
Wo	46,9	31,2		21,9	28,1	25,0	43,7	15,6	65,6	278,0	34.7	32	28
Was	30,0	30,0	35,0		50,0	60,0	55,0	24,0	25,0	309,0	38,6	20	40
Schlußfolg.	39,1	30,4	39,1	43,4		52,2	69,5	39,1	39,1	351,9	43,8	23	37
Emotion	25.0	41,7	33,3	50,0	50,0		50,0	41,7	20,8	312,5	39,0	24	36
Kenntnisse	42,8	28,6	50,0	38,6	57,1	42,8		46,4	39,2	345,5	44,4	28	32
Phantasie	18,7	50,0	31,2	37,50	56,2	62.5	81.2		37,5	374,8	46,8	16	44
Gesamtang.	43,3	56,6	70,0	16,6	50,0	16.6	36,6	20,0		289,7	36,2	30	30

Die Zahlen der 11. Spalte dieser Tabelle stellen die Summe aller vorhergehenden Zahlen derselben Zeile dar, d. h. den Gesamtprozentsatz der Deckungsfälle der Maxima der entsprechenden Fähigkeiten; die Zahlen der 12. Spalte die durchschnittliche Prozentzahl; die 13. Spalte enthält die Zahl derjenigen Schülerinnen, welche die betreffende Fähigkeit im Maximum, die 14. Spalte, welche diese Fähigkeit im Minimum besitzen. Die übrigen Zahlen dieser Tabelle sind auf folgende Weise erhalten worden: in Tabelle V finden wir z. B., daß die Anzahl derjenigen Schülerinnen, welche „Kenntnisse“ und „Phantasie“ über Mittel haben, gleich 13 ist; in der 13. Spalte der Tabelle VI finden wir, daß die Anzahl derjenigen Schülerinnen, welche „Phantasie“ über Mittel haben, gleich 16 ist; „Kenntnisse“ aber über Mittel, d. i. 28. Daraus berechnen wir, daß 13 = 81,2 % von 16 und 46,4 % von 28 beträgt. Diese Prozentzahlen finden wir bei Durchkreuzung der vertikalen und der horizontalen Spalten für „Phantasie“ und „Kenntnisse“. Mittelst des durchschnittlichen Koeffizienten der Verbindungsfähigkeit (Spalte 12) erfahren wir, wie oben, welche Fähigkeiten einander begleiten; das Resultat, welches

wir auf diese Weise erhalten, ist dasselbe, welches wir auf Grund der Angaben in Tabelle V erhielten:

Gegenstände fallen zusammen mit: wo, Gesamtangaben und Kenntnisse.

Bestimmungen fallen zusammen mit: Gesamtangaben (wo) und Emotion.

„Wo" fallen zusammen mit: Gesamtangaben, Gegenstände und Kenntnisse.

„Was" fallen zusammen mit: Emotion, Kenntnisse und Schlußfolgerung.

Schlußfolgerung fallen zusammen mit: Kenntnisse, Emotion und was.

„Emotion" fallen zusammen mit: was, Schlußfolgerung, Kenntnisse, Bestimmungen und Phantasie.

Kenntnisse fallen zusammen mit: Schlußfolgerung, mit wo und Phantasie.

Phantasie fallen zusammen mit: Kenntnisse, Emotion, Schlußfolgerung und Bestimmungen.

Gesamtangaben fallen zusammen mit: wo, Bestimmungen und Gegenstände.

Von der Richtigkeit der Schlußfolgerung im Interesse der Korrespondenzfälle der verschiedenen Fähigkeiten kann man sich überzeugen durch eine Untersuchung der nichtzusammenfallenden Fälle, die leicht aus Tabelle II zu ziehen sind. Da es zwei Arten von nichtzusammenfallenden Fällen gibt — eine nach dem Maximum der einen Fähigkeit und eine nach dem Minimum der anderen, und umgekehrt, nach dem Minimum der ersten und dem Maximum der zweiten Fähigkeit —, so bringen wir in Tabelle VII die Zahlen für beide Arten. Die horizontalen Spalten bringen die Fälle des Zusammenfallens des Maximums einer Fähigkeit mit den Minima aller übrigen Fähigkeiten; die vertikalen Spalten bringen Korrespondenzfälle des Minimums einer Fähigkeit mit den Maxima aller übrigen Fähigkeiten. Die äußeren Spalten enthalten das arithmetische Mittel der Deckungsfälle des Maximums mit dem Minimum (s. vertikale Spalte) und die Deckungsfälle des Minimums mit den Maxima (s. horizontale Spalte).

Tabelle VII.

	Gegenstand	Bestimmungen	Wo	Was	Schluß-folgerung	Emotion	Kenntnisse	Phantasie	Gesamtangaben	Summa	Mittel
Gegenstand		19	11	20	17	20	14	23	13	137	17,1
Bestimmungen	20		17	21	20	17	19	19	10	143	18,0
Wo	17	22		25	23	24	18	27	11	167	20,9
Was	14	14	13		10	8	9	14	15	97	12,1
Schlußfolgerung	14	16	14	13		11	7	14	14	103	12,9
Emotion	18	14	16	12	12		12	14	19	117	14,6
Kenntnisse	16	20	14	17	12	16		15	17	127	15,9
Phantasie	13	8	11	10	7	6	3		10	68	8,5
Gesamtangaben	17	13	9	25	21	25	17	24		151	19,0
Summa	130	126	105	143	122	127	99	140	109		
Mittel	16,2	15,7	13,1	18,0	15,2	15,9	12,3	17,5	13,6		

Auf Grund der Voraussetzung, daß ein schwaches Auftreten oder das gänzliche Fehlen einer Fähigkeit nicht imstande ist, ein Auftreten oder eine Verstärkung einer anderen Fähigkeit hervorzurufen, sind zur Bestimmung der Nichtvereinbarkeit von Fähigkeiten miteinander nur die Deckungsfälle der Maxima mit den Minima in Betracht gezogen worden, nicht aber auch die Minima mit den Maxima, d. h. es sind die Zahlen der äußeren Spalte (die vertikale) genommen. Auf diese Weise, wie auch früher, d. h. durch Vergleichung der wirklichen Deckungsfälle mit dem arithmetischen Mittel aller Korrespondenzfälle erhalten wir folgendes Resultat:

Gegenstände fallen nicht zusammen mit: Phantasie, Emotion, was und Bestimmungen (Schlußfolgerung).

Bestimmungen fallen nicht zusammen mit: was, Gegenstände, Schlußfolgerung, Kenntnisse und Phantasie.

„Wo" fallen nicht zusammen mit: Phantasie, was, Emotion, Schlußfolgerung und Bestimmungen.

„Was" fallen nicht zusammen mit: Gesamtangaben, Gegenstände, Bestimmungen, Phantasie und wo.

Schlußfolgerung fallen nicht zusammen mit: Bestimmungen, Gegenstände, wo, Phantasie und Gesamtangaben.

Emotion fallen nicht zusammen mit: Gesamtangaben, Gegenstände und wo.

Kenntnisse fallen nicht zusammen mit: Bestimmungen, was und Gesamtangaben.

Phantasie fallen nicht zusammen mit: Gegenstände, wo, was und Gesamtangaben.

Gesamtangaben fallen nicht zusammen mit: was, Emotion, Phantasie und Schlußfolgerung.

Die Fähigkeiten folgen in der Ordnung der abnehmenden Kraft ihres Gegensatzes zu den Fähigkeiten, welche in der linken Spalte angegeben sind; z. B. Kategorie „Gegenstände" ist der Phantasie am meisten entgegengesetzt, der Kategorie „Schlußfolgerung" am wenigsten. Wenn wir diese Tabelle der nicht korrespondierenden Fähigkeiten mit den angeführten (gefundenen) nicht korrespondierenden Fällen vergleichen, so sehen wir, daß die korrespondierenden Fähigkeiten gerade als diejenigen angesehen werden müssen, welche nicht in die Tabelle der korrespondierenden Fähigkeiten gekommen sind. Die Gesamtzahl der 9 Kategorien von Fähigkeiten und die Summe der korrespondierenden und der nichtkorrespondierenden Fähigkeiten, stehen in einem ähnlichen Verhältnis zueinander, wie in der arithmetischen Subtraktion Minuendus, Subtrahendus und Differenz. So stehen die auf verschiedenem Wege erhaltenen drei letzten Tabellen in vollem Einklang miteinander.

IV.

In den angeführten Tabellen sind die Fälle untersucht worden, wo immer zwei Fähigkeiten zusammenfallen; ich versuchte auch zu bestimmen, in welchem Einklang die Fähigkeiten untereinander stehen, wenn man drei zusammennimmt. Zu diesem Zweck teilte ich alle Schülerinnen in zwei Gruppen nach dem Maximum und Minimum einer Fähigkeit, z. B. der Gegenstände; jede von diesen Gruppen teilte ich wieder nach dem Maximum und Minimum einer anderen Fähigkeit, z. B. der topographischen (wo); jede von den erhaltenen Gruppen teilte ich nochmals in zwei, nach dem Maximum und Minimum einer dritten Fähigkeit, z. B. der Bestimmungen. So erhielt ich 8 Gruppen, welche folgende Verbindungen darstellen:

Gegenstände — 34 Schülerinnen				Gegenstände + 26 Schülerinnen			
Wo — 17 Schülerinnen		Wo + 17 Schülerinnen		Wo — 11 Schülerinnen		Wo + 15 Schülerinnen	
Bestim. — 5 Schülerin.	Bestim. + 12 Schülerin.	Bestim. — 8 Schülerin.	Bestim. + 9 Schülerin.	Bestim. — 6 Schülerin.	Bestim. + 5 Schülerin.	Bestim. — 13 Schülerin.	Bestim. + 2 Schülerin.

Alle drei Fähigkeiten ergeben untereinander 8 Arten von Verbindungen: — — —, — — +, — + —, — + +, + — —, + — +, + + —, und + + +.

Auf diese Weise wurden 672 Gruppen gebildet und die Schülerzahl in jeder einzelnen darin bestimmt. Es ist selbstverständlich, daß diejenigen Gruppen die natürlicheren sein werden, welche die größte Schülerzahl aufweisen, und umgekehrt, die an Schülerzahl geringeren Gruppen werden die unnatürlichen, unnormalen Verbindungen der Fähigkeiten darstellen. Die erhaltenen Resultate sind zu kompliziert, als daß man sie anschaulich darstellen könnte; aber eine Gesetzmäßigkeit, welche in der Tabelle der zusammenfallenden und der nichtzusammenfallenden Fähigkeiten zutage getreten ist, zeigt sich auch hier.

Als Beispiel will ich die Kombination „Gegenstände" mit allen übrigen Fähigkeiten nach dem charakteristischsten Typus + + — anführen. Die Zahlen der folgenden Tabelle geben die Schüleranzahl an, bei welchen die entsprechenden Kombinationen beobachtet worden sind.

+ I. Gegenstand + Wo	—	
	Bestimm.	13
	Was	13
	Schlußf.	11
	Emot.	13
	Kennt.	8
	Phant.	14
	Angaben	5
		77

+ II. Gegenstand + Bestimmuug	—	
	Wo	5
	Was	6
	Schlußf.	5
	Emot.	5
	Kennt.	6
	Phant.	7
	Angaben	2
		36

+ III. Gegenstand + Was	—	
	Wo	4
	Bestimm.	5
	Schlußf.	2
	Emot.	5
	Kennt.	3
	Phant.	6
	Angaben	6
		31

+ IV. Gegenstand + Schlußfolg.	—	
	Wo	5
	Bestimm.	7
	Was	5
	Emot.	7
	Kennt.	8
	Phant.	7
	Angaben	6
		40

+ V. Gegenstand + Emotion	—	
	Wo	4
	Bestimm.	4
	Was	5
	Schlußf.	4
	Kennt.	4
	Phant.	4
	Angaben	4
		29

+ VI. Gegenstand + Kenntnisse	—	
	Wo	5
	Bestimm.	11
	Was	9
	Schlußf.	6
	Emot.	10
	Phant.	10
	Kennt.	8
		59

+ VII. Gegenstand + Phantasie	—	
	Wo	2
	Bestimm.	3
	Was	3
	Schlußf.	1
	Emot.	1
	Kennt.	1
	Angaben	2
		13

+ VIII. Gegenst. + Angaben	—	
	Wo	3
	Bestimm.	8
	Was	12
	Schlußf.	10
	Emot.	11
	Kennt.	9
	Phant.	12
		65

Um sich in diesen Ziffern zurecht zu finden, wollen wir zuerst die Gesamtzahl der Schülerinnen in denjenigen Gruppen vergleichen, in welchen das Zusammenfallen der Maxima von zwei unter sich zusammenfallenden Fähigkeiten vorhanden ist, mit denjenigen Gruppen, welche eine Kombination oder Vereinigung der Maxima zweier nicht zusammenfallender Fähigkeiten darstellen. Oben haben wir gefunden, daß „Gegenstände" vorzugsweise mit „wo" zusammenfallen, dann mit „Gesamtangaben" und schließlich mit „Kenntnisse". In dieser Reihenfolge vermindert sich auch die Zahl der Schülerinnen in den Gruppen: $\overset{+}{\text{Gegenstände}}$ — $\overset{+}{\text{wo}}$ (77), $\overset{+}{\text{Gegenstände}}$ — $\overset{+}{\text{Angaben}}$ (65) und $\overset{+}{\text{Gegenstände}}$ — $\overset{+}{\text{Kenntnisse}}$ (59). Die Durchschnittszahl der Schülerinnen für diese Kombinationen ist gleich 67. Dagegen ist die Durchschnittszahl der Schülerinnen für alle übrigen Kombinationen der Maxima der Gegenstände mit den Maxima aller anderen Fähigkeiten, d. h. für die Kombinationen der nicht zusammenfallenden Fähigkeiten gleich 30

$$\left(\frac{36 + 31 + 40 + 20 + 13}{5} = 30\right).$$

Auf diese Weise erweisen sich die Verbindungen, die auf Grund der untersuchten Kombinationen zu zwei Fähigkeiten als unnatürlich erkannt wurden, auch in den Kombinationen zu drei Fähigkeiten als unnatürliche. Dieses Resultat wird auch durch eine weitere Untersuchung der Daten der Tabelle VIII bestätigt. Aus den Angaben der Tabelle VII haben wir den Schluß gezogen, daß die Kombinationen „Gegenstände" mit den übrigen Fähigkeiten in einer Reihenfolge, vom geringsten bis zum äußersten Gegensatz verlaufen: Schlußfolgerung, Bestimmungen und was, Emotion und Phantasie; in derselben Reihenfolge nimmt auch die Zahl der Schülerinnen in den entsprechenden Kombinationen zu drei Fähigkeiten ab: Gegenstände, Schlußfolgerung — 40, Gegenstände, Bestimmungen — 36, Gegenstände, was — 31, Gegenstände, Emotion — 29, Gegenstände, Phantasie — 13. Auf diese Weise führen die Kombinationen nach dem Zusammenfallen der Maxima zweier Fähigkeiten, erweitert oder kompliziert, durch Hinzunahme einer dritten Fähigkeit, zu demselben Schluß, zu dem wir oben bei der Untersuchung ähnlicher Kombinationen gelangten, wo die

Untersuchung nicht durch Hinzunahme einer dritten Fähigkeit erschwert wurde. Eine Untersuchung der Korrespondenzfälle der Maxima zweier Fähigkeiten mit dem Minimum einer dritten liefert eine neue Erhärtung für die Richtigkeit dieses Schlusses. Wir wollen nun aus allen 8 Tabellen diejenigen Gruppen auswählen, welche die dritte Fähigkeit im Maximum enthalten, und sodann das arithmetische Mittel berechnen.

— **Tabelle VIII.**

Bestimmg.	13 + 5 + 7 + 4 + 11 + 3 + 8 = 51;	a. M. 7,3;	Gegenst. — Wo; (Gegenst. — Schlußfolg.); Gegenstände — Kenntnisse; Gegenstände — Angaben.
Wo	5 + 4 + 5 + 4 + 5 + 2 + 3 = 28;	„ 4,0;	Gegenst. — Bestimm.; (Best. — Was); Gegenst. — Schlußfolg.; (Gegenstände — Emot); Gegenst. — Kennt.
Was	13 + 6 + 5 + 5 + 9 + 3 + 12 = 53;	„ 7,6;	Gegenst. — Wo; Gegenst. — Kennt.; Gegenstände — Angaben.
Schlußfolg.	11 + 5 + 2 + 4 + 6 + 1 + 10 = 39;	„ 5,6;	Gegenst. — Wo; Gegenst. — Kennt.; Gegenstände — Angaben.
Emotion	13 + 5 + 5 + 7 + 10 + 1 + 11 = 52;	„ 7,4;	Gegenst — Wo; Gegenst. — Kennt.; Gegenstände — Gesamtangaben.
Kenntnisse	8 + 6 + 3 + 3 + 4 + 1 + 9 = 34;	„ 5,0;	Gegenst. — Wo; Gegenst. — Bestimm.; Gegenstände — Angaben.
Phantasie	14 + 7 + 6 + 7 + 4 + 10 + 12 = 60;	„ 8,6;	Gegenst. — Wo; Gegenst. — Kennt.; Gegenstände — Angaben.
Angaben	5 + 2 + 6 + 6 + 4 + 8 + 2 = 33;	„ 4,7;	Gegenst. — Wo; Gegenst. — Was; Gegst. — Schlußf.; Gegst. — Kennt.

Rechts sind die Kombinationen der Maxima mit den Maxima ausgezogen, für welche die numeräre Größe der Gruppen das arithmetische Mittel übersteigt; alle 7 Kombinationen, welche Maximum in „w a s" haben, stellen z. B. die gesamte numeräre Größe der Gruppen von 33 Schülerinnen dar; das arithmetische Mittel der Gruppe ist 7,6; höher als diese Durchschnittszahl sind folgende Gruppen: $\overset{+}{\text{Gegenstände}}$, $\overset{-}{\text{wo}}$, $\overset{+}{\text{was}}$ — 13; $\overset{+}{\text{Gegenstände}}$, $\overset{+}{\text{Kenntnisse}}$, $\overset{+}{\text{was}}$ — 9; $\overset{+}{\text{Gegenstände}}$, $\overset{+}{\text{Angaben}}$, $\overset{-}{\text{was}}$ — 12 Schülerinnen; es erweisen sich also als die zahlreichsten diejenigen Gruppen, welche ein Zusammenfallen der Maxima „Gegenstände" mit den Maxima „wo" und Kenntnisse aufweisen. Diese Kombination der Maxima zweier Fähigkeiten stellen in den meisten Fällen eben jene Verbindungen der Gegenstände mit „wo" und „Kenntnisse" dar, welche auf Grund des Vorhergehenden als die natürlichsten erkannt wurden. Wie es scheint, widersprechen den vorhergehenden Resultaten die Verbindungen $\overset{+}{\text{Gegenstand}}$ — $\overset{+}{\text{Schlußfolgerung}}$, $\overset{+}{\text{Gegenstand}}$ — $\overset{+}{\text{Bestimmungen}}$, $\overset{+}{\text{Gegenstand}}$ — $\overset{+}{\text{was}}$ und

$\overset{+}{\text{Gegenstand}}$ — $\overset{+}{\text{Emotion}}$, für welche die numeräre Größe die Durchschnittsgröße übersteigt und die als unnormal gelten müßten; allein diese Verbindungen der Maxima der Gegenstände mit den Maxima der übrigen Fähigkeiten finden eine Erklärung darin, daß andererseits die Verbindungen dieser selben Fähigkeiten mit dem Maximum „wo" oder „Angaben" vollkommen normal sind. Hier haben wir also die entgegengesetzten Einflüsse von $\overset{+}{\text{Gegenstand}}$ und $\overset{+}{\text{wo}}$ oder $\overset{+}{\text{Gegenstand}}$ und $\overset{+}{\text{Angaben}}$, und das Resultat erscheint als eine diesen Einflüssen entsprechende numeräre Größe oder Kraft.

Die Untersuchung über die Verbindungsfähigkeit verschiedener Fähigkeiten, ausgeführt auf ganz verschiedene Arten nach einer Methode, die man „Methode numerärer Gruppengrößen" nennen könnte, führt also zu ganz gleichen Resultaten; außerdem berechtigt die Untersuchung der Kombinationen zu drei Fähigkeiten zu dem Schluß, daß in den verschiedensten Verbindungen jede einzelne Fähigkeit den ihr eigenen Einfluß auch auf alle übrigen bewahrt. Hierbei darf ich jedoch nicht unterlassen hinzuzufügen, daß ich zur Untersuchung der Gegenstände die Kombinationen den Verbindungen dreier Fähigkeiten aufs Geradewohl, ohne weitere Auswahl, entnommen habe. Zu denselben Resultaten führt auch die Untersuchung der übrigen Fähigkeiten, besonders des am schärfsten ausgesprochenen „wo", „Emotion" und „Phantasie".

(Fortsetzung folgt.)

Die Schule und die Bestrebungen moderner Sozialhygiene.

Von

Friedrich Lorentz.

Neben der in praxi gepflegten öffentlichen oder privaten Gesundheitspflege sucht sich eine neue Disziplin, nämlich die Sozialhygiene, Geltung zu verschaffen. Als neuestes Zeitenkind hat sie natürlich erst ihre Daseinsberechtigung erweisen müssen. Vor allem bedurfte es aber einer Auseinandersetzung mit denjenigen Vertretern der bisherigen, experimentellen Hygiene, welche in den Anhängern der neuen Richtung nach Rubners Worten sehen „die allerneusten, die sich furchtbar erdreusten."

Die Sozialhygiene ist nicht erst ein Kind der letzten Jahre, sondern sie war schon einer der Pfeiler, auf denen die antike Zivilisation ruhte, indem einzelne Anordnungen derselben darauf gerichtet waren, die Lebensordnung der Völker zu regeln und diese damit auf die höchste Stufe körperlicher und zugleich geistiger Entwicklung zu führen. Es sei hier nur an die Bestimmungen des alttestamentlichen Kanons und die zugleich gesetzlichen Normen einiger Religionsstifter, wie z. B. des indischen Manu erinnert. Aber es ist erst das Verdienst der neueren Richtung in der sozialen Hygiene, das soziale Moment mit Bewußtsein in die Hygiene hineingetragen und demselben eine prinzipielle Stellung in der Teleologie dieser Wissenschaft verliehen zu haben.

Die bisherige Hygiene, als selbständige Wissenschaft auch erst eine Frucht des vorigen Jahrhunderts, war in ihrem Bestreben hauptsächlich darauf gerichtet, einesteils allen den-

jenigen Schädlichkeiten, besonders in experimenteller Weise, nachzuspüren, die das Leben und die Gesundheit des menschlichen Körpers bedrohen. Sodann aber sah sie als „präventive" oder gleichsam „defensive" Hygiene ihre Aufgabe in der Vermehrung der Gesundheit, der Hebung und Besserung der körperlichen Kräfte des einzelnen. Sie stützt sich bei ihren Forschungen hauptsächlich auf die Physik, Chemie, Meteorologie und die parasitäre Bakteriologie, weshalb man diese experimentelle hygienische Wissenschaft auch als „physikalisch-biologische" Hygiene angesprochen hat. Bei dieser Betrachtung des Menschen, ausschließlich vom naturwissenschaftlichen Standpunkt, erscheint aber derselbe losgelöst von den ihn jeweilig umgebenden Kulturzuständen und -verhältnissen. Es fehlt hierbei die Berücksichtigung des sozialen Milieus, in dem die Menschen ihr Leben vollbringen und ihre Wirksamkeit entfalten. Die verschiedensten sozialen Institutionen als Haus oder Familie, Staat, Volk und Rasse in ihren Aeußerungen und ihren überaus verschiedenen Wirtschaftsformen; also die gesamten sozialpolitischen und volkswirtschaftlichen Zustände berücksichtigt die soziale Hygiene und zieht sie in den Bereich ihrer Erörterungen. Es ergänzen sich somit „physikalisch-biologische" und „soziale" Hygiene; ja die letztere gibt der ersteren erst ihre volle Bedeutung. Die bisherige Hygiene untersuchte mit ihren Methoden die Anforderungen und Bedingungen, denen die menschliche Nahrung, Kleidung und Wohnung zu genügen habe, um den Körper gesund zu erhalten und formulierte auch wohl Mindestforderungen, die nicht zu überschreiten seien, wenn nicht andernfalls der körperliche Organismus gefährdet werden sollte. Ihnen gegenüber erforscht die soziale Hygiene die tatsächlichen Verhältnisse. Durch ihre Hilfswissenschaften wie Medizinal- und Bevölkerungsstatistik, Anthropologie, Anthropometrie, Volkswirtschaftslehre und Sozialwissenschaft erhält sie Aufschluß über die Zustände des wirklichen Lebens. Aus diesen heraus leitet sie ihre normativen Bestimmungen her, mit denen sie die jeweiligen ungünstigen Kulturzustände in hygienischer Beziehung zu paralysieren sucht. Auf die gesundheitliche Förderung einer Gruppe von räumlich und zeitlich nebengeordneten Individuen und deren Bewahrung vor den von der Gesamtheit und ihren Organisationen ausgehenden Schädigungen richtet die Sozialhygiene ihr Be-

streben. Die Beziehungen der Hygiene zu den gesellschaftlichen Gebilden des Lebens und die soziale Bedingtheit der Hygiene, das sind die Hauptgesichtspunkte der Sozialhygiene. Bei dieser ihrer Zielsetzung kann man sie wohl kaum als eine von der übrigen Hygiene getrennte Sonderdisziplin ansehen; sie gibt derselben dagegen weit höhere Gesichtspunkte, welche sie erst zur vollsten und humanitärsten Wirksamkeit zu führen geeignet sind. So ist sie demnach kein abgetrennter Zweig der hygienischen Wissenschaft, sondern gleichsam die erweiterte Fassung der hygienischen Aufgaben überhaupt.

„Bisher hat man die Stimme des sozialen Hygienikers im sozialen Konzert gern überhört, er hat offenbar zu leise, zu bescheiden gesprochen. Man wird sich daran gewöhnen müssen, in der Zukunft den Vertretern der sozialen Hygiene Sitz und Stimme im Rat zu erteilen. Man wird es gern tun, sobald man erst in Fleisch und Blut die Erkenntnis aufgenommen hat, daß jede hygienische Frage zugleich eine soziale und moralische ist.“ Diese voraussagenden Worte eines der bedeutendsten Vorkämpfer sozialhygienischer Ideale, des Professors Dr. M. Breitung, scheinen sich in unseren Tagen immer mehr zu verwirklichen. Dafür spricht schon eine reiche Literatur über diesen Gegenstand. Zur Sammlung und kritischen Sichtung derselben haben sich zwei Berliner Gelehrte zusammengetan, der Arzt Dr. med. A. Grotjahn und der Nationalökonom Dr. phil. F. Kriegel zur Herausgabe der „Jahresberichte über soziale Hygiene, Demographie und Medizinalstatistik“ (Verlag von G. Fischer in Jena), von welcher Publikation bereits der V. Band mit dem Berichte über das Jahr 1905 vorliegt. Nach einer Chronik der Sozialhygiene folgt eine Gesetzestafel, in der alle sanitären Vorschriften der verschiedenen Kulturländer nach Termin und Inhalt registriert werden. An diese schließt sich eine Uebersicht der wichtigsten Kongresse mit ihren auf die soziale Hygiene bezüglichen Vorträge. Den Hauptteil bilden die Referate der Herausgeber und namhafter Fachmänner über die wichtigsten Erscheinungen der sozialhygienischen Literatur. Alle nicht näher besprochenen Werke werden in einer internationalen Bibliographie aufgeführt. Die Reichhaltigkeit des Dargebotenen beweist zur Genüge, welche hohe Bedeutung dieser neuen Disziplin zuzusprechen ist.

Als normative Wissenschaft hat auch die soziale Hygiene

das Bestreben, ihre Maßnahmen für die Sanierung der Gesamtheit in dieser zu verallgemeinern. Es kann nicht ihr Hauptbestreben sein, nur einzuwirken auf die gesetzgeberischen Maßnahmen der Länder und Völker, einzig und allein, um Bestimmungen rechtlicher Natur herbeizuführen, die das Gemeinwohl fördern; sondern sie muß ihr Augenmerk darauf richten, ihren Lehrern die nötige Popularität zu verleihen. Dies ist um so notwendiger, als ja die Gesamtheit davon betroffen wird. Gewiß können auch die Gesundheitsmaßregeln durch polizeiliche und sonstige obrigkeitliche Bestimmungen zur Geltung gelangen; aber wohl niemals zu ihrer vollsten. Das kann nur geschehen, wenn ihnen seitens der Bevölkerung ein verständnisvolles Entgegenkommen, eine willfährige Förderung auf Grund eigener Ueberzeugung von der Vortrefflichkeit und Notwendigkeit solcher Bestimmungen entgegengebracht wird.

Hier bietet sich nun der Schule als einer gleichfalls sozialen Organisation ein weites und dankbares Feld segensreicher Wirksamkeit. Wenn das Individuum teil haben soll an der Ausgestaltung der Gemeinschaft, so muß diese von früh auf ihren Einfluß auf das Individuum geltend machen und zwar geschieht dies am sichersten durch die Erziehung und Bildung der Jugend. Diese muß darauf gerichtet werden, nicht allein in geistiger Hinsicht eine Steigerung der Qualitäten herbeizuführen; sondern vor allem auch in der Erzielung hervorragender körperlicher Grundwerte muß sie ihr Bestreben suchen. Des ferneren muß sie ihre Maßnahmen vereinigen mit allen denjenigen, die das gesamte Leben des Zöglings umspannen, der ja nur eine Resultante aus den ihn umgebenden sozialen Faktoren darstellt. Dann erst wirkt sie kraft- und willensbildend. Gerade aber die Bildung des Willens ist erforderlich für die Befolgung der Lehren, die uns die soziale Hygiene auferlegt. Besonders für die unteren Schichten ist die Unterweisung in der Gesundheitslehre ein dringendes Erfordernis, da gerade diese Kreise von weit mehr Gesundheitsgefahren schon hinsichtlich ihrer Lebensweise, ihrer Beschäftigungsart usw. umgeben sind. Es muß darum immer wieder unsere Verwunderung erregen, daß ein systematischer Unterricht in der Hygiene schon aus zwingenden Gründen noch nicht mehr als bisher Eingang gefunden hat. Trotzdem wird ein rechter Erzieher nicht umhin können, neben den geistigen auch die körperlichen Kräfte seiner Zög-

linge in naturgemäßer Weise zu entwickeln und ihnen auch die Befolgung der Lehren der sozialen Hygiene, die nicht allein vorbeugend, sondern insonderheit ausbauend sein will, anzuerziehen. So wird der Zögling befähigt werden, sowohl für seine eigene Gesunderhaltung, wie auch für sein gesundheitliches Wohlbefinden innerhalb der manchmal recht ungünstig auf ihn einwirkenden sozialen Organisationen und ihren Aeußerungen wirksam sein zu können. Dann werden wir der Forderung gerecht, die Prof. Dr. M. Breitung stellte: „Die soziale Hygiene soll, als auf freiem Willen beruhend, nicht eine Hygiene für das Volk, sondern eine Hygiene aus dem Volke heraus werden." Das moralische Element in der Sozialhygiene als ein integrierender Bestandteil sozialen Lebens, muß schon dem heranwachsenden Geschlecht in der Schule beigebracht werden. Was der Lehrer an diesem Stück bedeutungsvoller Kulturarbeit zu leisten vermag, hat der Verfasser sich darzulegen bemüht in der unten bezeichneten Schrift.[1] Es mögen hier aus derselben einige zur Erreichung des Zweckes vorgeschlagene Wege gezeichnet werden.

Der Staat, die soziale Organisation der Individuen, ist gleich wie diese von zahlreichen Gesundheitsgefahren bedroht, zu denen hauptsächlichst die Volkskrankheiten zu rechnen sind. Bei der beständig gesteigerten Inanspruchnahme des einzelnen und der erhöhten Anspannung seiner geistigen und körperlichen Kräfte im Erwerbsleben sind die Gefahren der Volkserkrankung wesentlich gestiegen und dennoch ist eine Abnahme der Mortalitätsziffer wahrzunehmen. So zeigte für den Zeitraum von 1875 bis 1905 das Jahr 1902 die niedrigsten Sterbeziffern; hernach die günstigsten das Jahr 1904. Zwischen den oben bezeichneten Jahren traten für die gesamte Bevölkerung Preußens Schwankungen ein von 26,3 bis 19,3 auf 1000 Einwohner. Unter den Todesursachen stehen die Infektionskrankheiten obenan. Den größten Anteil an der Gesamtsterblichkeit zeigt stets die Tuberkulose, der z. B. von je 10000 am 1. Januar 1904 lebenden Personen 19,21 zum Opfer fielen. Bei dem Tiefstand der Sterblichkeitsziffern in den letzten Jahr-

[1] Sozialhygiene und Schule. Ein Beitrag zum Ausbau der hygienischen Forderungen moderner Sozialpädagogik. Von Friedrich Lorentz. Hamburg und Leipzig 1906, Leopold Voß.

zehnten überhaupt und der konstatierten Abnahme der Infektionskrankheiten als Todesursache, gelangt die Sozialhygiene zu dem Schluß, daß doch nur zum kleinsten Teile diese Abnahme auf Einwirkungen zurückzuführen sei, die dem Eindringen des bakteriellen Erregers entgegenstehen. Durch die Ausdehnung des gesamten Verkehrs ist eine Verbreitung der Seuchen weit eher noch ermöglicht. Es sind vielmehr die sozialen Umstände durch die fortgeschrittene Kultur in bezug auf die gesamte Lebensführung erheblich bessere geworden. Somit hängt eine Erkrankung nicht allein von dem Eindringen eines bakteriellen Fremdkörpers ab, sondern sie wird wesentlich bedingt durch andere Momente, die sich uns darstellen entweder als angeborene schädliche Disposition oder als eine im Laufe der Zeit erworbene Minderung körperlicher Widerstandskraft gegenüber den von außen kommenden Schädlichkeiten. Die Bekämpfung der Infektionskrankheiten allein vom Standpunkte der bakteriologischen Forschung hat sich als nicht ganz ausreichend erwiesen; vielmehr müssen die sozialen Faktoren der Krankheitsursache mit in Betracht gezogen werden. So darf sich die Schule nicht allein damit begnügen, die Vorschriften für die Kontumazierung nur innezuhalten, sondern sie muß prophylaktisch wirksam sein, indem sie bestrebt ist, durch entsprechende Maßnahmen jede schädigende Disposition zu mindern und die körperlichen Qualitäten zu steigern. Bei dem hohen Werte eines jeden Individuums für den gesunden Aufbau eines Volkes und bei der wirtschaftlichen Schädigung unseres Staates durch jeden Krankheits- und Todesfall bei vorzeitigem Niederbruch gilt es auch, zu sorgen für die Erhaltung und Bewahrung der in der Entwicklung stehenden Kräfte des Kindes durch eine rationelle Körpererziehung.

Einer gesunden Entwicklung aber steht unsere heutige Schulerziehung mit ihrer nur auf die geistige Ausbildung des Zöglings gerichteten Tätigkeit direkt entgegen. In den meisten Klassen unserer Schulen kommen auf je eine Stunde körperlicher Betätigung 16—17 Sitzstunden. Da muß ja das Gleichgewicht zwischen körperlicher und geistiger Entwicklung gestört werden und nur zutreffend ist die Befürchtung von Velpeau: „Du bezahlst in Tuberkeln, was du an Intellekt gewinnst.“ Solchen Zuständen gegenüber fordert die Sozialhygiene eine entschiedene Körperpflege unserer Jugend durch Spiel und

Turnen. Besonders das Spiel ist ja auch von den Sozialpädagogen warm befürwortet worden, da es am leichtesten die Kinder überleitet zu der zweckmäßigen und zielbewußten Arbeit. Es soll die einzige „Arbeit des Kindes" sein, welche ihm Freuden gewährt, die manchmal das spätere Leben ihm nicht zu bieten vermag. Die einfachen Kinder- und Turnspiele sollen übergeführt werden zu den Kampf- und Volksspielen, an denen auch unsere schulentlassene Jugend teilhaben soll. Natürlich müßten dazu unseren Schülern passende Orte angewiesen werden und die Frage zweckentsprechender Spielplätze wird zu einer hochbedeutsamen im Interesse der körperlichen „Ertüchtigung und Gesundung" unserer Nation. Auch soziale Momente sprechen mit bei der Einführung obligatorischer Spielnachmittage. In der Stadt werden die vielfach sich selber überlassenen Kinder entfernt von den stauberfüllten Straßen; die von gewerblicher Nebenarbeit befreiten Kinder werden durch die Spiele im Freien wetterfest und kommen in der Natur zur Gesundung.

Ergänzend für die Wohlfahrtspflege kränklicher und tuberkulöser Schulkinder kämen auch noch die Waldschulen in Betracht, deren Realisierungsmöglichkeit uns am besten das Vorgehen der Charlottenburger Stadtverwaltung gezeigt hat. Auch die neuerdings mehr in Aufnahme gekommene gesundheitliche Belehrung der Schüler, so über das Verhalten gegen Tuberkuloseinfektion, durch Plakate, welche in den Schulhäusern angebracht werden, kann ihren Zweck erfüllen, wenn diese durch die unterrichtliche Tätigkeit des Lehrers den Schülern oftmals zur Beachtung nahe geführt werden.

Die Zeit der Pubertät birgt insofern Gefahren für eine gesundheitliche Entwicklung der Schüler mit sich, als der erwachende sexuelle Trieb oft zu wahllosem Geschlechtsverkehr, und damit zu Geschlechtskrankheiten führt. Hier kann die Fortbildungsschule auf die aus der Volksschule Ausgetretenen einen hygienisch positiven Einfluß durch Belehrungen über Geschlechtskrankheiten ausüben, wie sie auch neuerdings vom Deutschen Verein für das Fortbildungsschulwesen angestrebt worden sind. In den höheren Schulen könnten durch den Arzt Vorträge über die sexuelle Frage vor den höheren Klassen gehalten werden. Für die Bekämpfung der Volkskrankheiten

hat die Schule durch eine planvolle Erziehung zur Gesundheit eine wichtige sozialhygienische Mission zu erfüllen.

Zur Frage der Organisation unserer Schulen kann auch die Sozialhygiene gewichtige Argumente liefern. Für die anormalen Kinder verlangt sie dringend eine Abscheidung und eine Erziehung in besonderen Anstalten, wie diejenigen für Epileptiker, Idioten oder Hilfsschulen. In Verfolg des sozialhygienischen Grundsatzes: „je ungünstiger die physische und psychische Beschaffenheit des Erziehungsobjektes ist, desto günstiger müssen die Erziehungsbedingungen sein," ist der soziale Sinn unserer Zeit bestrebt, Einrichtungen zu treffen für die geistig Schwachen und Hilfsbedürftigen. Als hochbedeutsame sozialhygienische Institution auf dem Gebiete des Unterrichtswesens ist das Sonderklassensystem des Prof. Dr. Sickinger in Mannheim anzusprechen. Aber auch auf dem Lande und in kleinen Städten müßten ebenfalls für größere Verbände Landeshilfsschulen angestrebt werden, um alle anormalen Schüler zur Vollwertigkeit zu erziehen.

Eine Reihe von Gesundheitsgefahren drohen dem Schüler aus der ungeeigneten Beschaffenheit eines Schulhauses, seiner Räume und deren Einrichtung. Ungleich schwerer aber und verhängnisvoller als diese Störungen des körperlichen Wohlbefindens sind jedoch die Gefahren für den kindlichen Geist, die ihm aus der Dauer und der Methode des Unterrichts erwachsen können. Die vielfach laut werdenden Klagen über die Nervosität bereits im Kindesalter wollen oft genug die Schule für dieses Uebel verantwortlich machen. Häufig aber liegen dessen Ursachen in sozialen Umständen, so in der übertriebenen Eitelkeit vieler Eltern, die durch eine falsche Wahl der Unterrichtsanstalt die körperlichen und geistigen Kräfte einem falschen vorgesteckten Ziele opfern. Die Frage der rechten Schulausbildung, die eine Kontinuität der Bildung gewährt, der Aufbau der Fächer, der Gehirnentwicklung angepaßt, die Gestaltung der Unterrichtsmethoden nach psychologischen Gesetzen sind vom Standpunkte des Sozialhygienikers hochbedeutsam. Auf diesen Gebieten muß die Hygiene mit der Pädagogik Hand in Hand gehen, um den normalen Schülern die geistigen Kräfte bei körperlicher Gesundheit zu erhalten.

Die geistige Arbeit der Schule greift das Nervensystem an. Das ermattete Gehirn mit seinem trägen Blutumlauf muß

entlastet werden. Dies geschieht, indem körperliche Tätigkeit andere Nervenpartien in Anspruch nimmt, als die vorhin durch geistige Arbeit ermüdeten. So ist die körperliche Tätigkeit geeignet, die Sitztätigkeit mit ihrer einseitigen Ermüdung auszugleichen, indem sie bei den verschiedenen Wechselbeziehungen des Gesamtnervensystems zu einer allgemeinen Nervenermüdung führt. So wird die körperliche Tätigkeit zu einer hygienischen Notwendigkeit für den kindlichen Organismus; weshalb auch Kraepelin fordert, „daß die Schule die Jugend vor allem zur Arbeit tüchtig macht. Nicht die Kenntnisse sind der wertvollste Gewinn, den der Schüler ins Leben mit sich nimmt, sondern die gefestigte und erprobte Arbeitskraft; sie bleibt ihm, wenn der mühsam erlernte Gedächtniskram längst seiner Erinnerung entschwunden ist."

Immer hat die Arbeit den Anforderungen zu genügen, welche die Physiologie an sie stellt. Sie muß in ihrer Art und Intensität, der Eigenart und der Leistungsfähigkeit des Ausübenden entsprechen. Von größter Wichtigkeit ist ferner, daß sie dem Kräftevorrat des einzelnen Rechnung trägt und nicht über seine Leistungsfähigkeit hinausgeht. Auch eine vorzugsweise einseitige Belastung einzelner Muskelpartien ist gesundheitsschädigend, sowie auch mancherlei Momente, die der Arbeit eigentümlich sind, oder durch ihre Ausübung hervorgerufen werden. Durch die Tätigkeit von K. Agahd ist zuerst darauf hingewiesen, daß die Erwerbstätigkeit eines großen Teils unserer schulpflichtigen Bevölkerung sowohl physiologisch als auch psychologisch dem Organismus nicht angemessen ist, und verdanken wir vorzugsweise seiner Anregung das „Kinderschutzgesetz", welches wohl geeignet erscheint, einen Schutzwall aufzurichten gegen die Ausbeutung kindlicher Arbeitskraft. Das Gesetz und die Maßnahmen zu seiner Durchführung appellieren an die Mitarbeit der gesamten Lehrerschaft und stellt sie damit in den Dienst praktischer sozialhygienischer Arbeit. Vielleicht trägt man den in ihren Kreisen geäußerten Wünschen nach Erweiterung ihrer Befugnisse, Beseitigung aller Ausnahmebestimmungen und Ausdehnung des gesetzlichen Schutzes auch auf die in der Heimarbeit und in der Landwirtschaft Beschäftigten recht bald Rechnung. Gerade die Schädigungen des kindlichen und jugendlichen Organismus sind weit intensiver und nachhaltiger, als sie die in der Ent-

wicklung begriffenen Zellen hindern, die in ihnen gesammelte Energie aufzehren; ja, den Ansatz neuer Zellen unmöglich machen, so daß die gesamte Entwicklung des Organismus eine Hemmung erfährt. So wird jede Erwerbstätigkeit der Kinder, die mit einer Ausbeutung der kindlichen Kraft verbunden ist, zu einem Uebel, dem auch vom Standpunkte des Pädagogen entgegenzuarbeiten ist.

Um jedes Individuum als „dienendes Glied des Ganzen" auf seinen rechten Platz zu stellen, gemäß seinen natürlichen Anlagen und Fähigkeiten, die es zur Ausübung einer Tätigkeit als „berufen" erscheinen lassen, kann die Schule eine wichtige sozialhygienische Aufgabe der Prophylaxe erfüllen bei der Berufswahl der Schüler. Eine solche würde am besten eine Spezifikation der menschlichen Arbeitsglieder ermöglichen, einer nutzlosen Verschwendung menschlicher Arbeitskraft in Berücksichtigung beruflicher Talente vorbeugen; dagegen eine Verbesserung der Art von Geschlecht zu Geschlecht herbeiführen.

Das gewaltige Anwachsen der Industrie im letzten Jahrhundert hat die Arbeitsverhältnisse nicht nur um-, sondern auch in vielen Fällen hygienisch ungünstiger gestaltet. Die Erwerbstätigkeit vieler Frauen, die oftmals durch den Pauperismus bedingte Unterernährung großer Volksschichten, mancherlei Intoxikationsgefahren in Giftbetrieben wirken herabmindernd auf die gesamten materiellen und insonderheit kulturellen Verhältnisse unseres Volkes und erfordern demgemäß auch die Beachtung und Berücksichtigung einer sozial bestimmten Pädagogik, welche bestrebt ist, das Solidaritätsgefühl in die Kinder zu pflanzen. Die Solidarität aber aller Interessen soll bei der Bekämpfung sozialhygienischer Mißstände maßgebend sein; selbst bei den allerheterogensten Gesellschaftskreisen. Darum muß die Schule bestrebt sein, das Verständnis anzubahnen für die großen sozialreformatorischen Aufgaben unserer Zeit; das Versicherungswesen und die soziale Gesetzgebung muß ihrer Auffassung näher gebracht werden. Die Schüler müssen die allgemeinen Wohlfahrtseinrichtungen kennen lernen; teils damit sie einsehen lernen, daß das für sie aufgewendete Kapital keinesfalls nutzlos ist; andererseits aber, damit sie solche später für ihr körperliches Wohlbefinden sinngemäß selbst anwenden können. Die Schule muß sich in den Dienst sozialer Reformen

stellen und sich zur sozialpolitischen Dominante entwickeln. Dann sorgt auch die Schulhygiene für die Vollwertigkeit des gesamten Volkes und liefert so den breiten Grundstein für die soziale Hygiene.

Unter den Fragen, welche die gesamte soziale Hygiene ausmachen, ist auch die der Wohnung von größter Bedeutung und insonderheit auf hygienischem Gebiete. „Die Wohnung birgt die gesamte Zivilisation in sich“ (Beaconsfield). Daraus läßt sich ermessen, wie ungünstig die nun einmal bestehende Wohnungsnot mit allen ihren Unzuträglichkeiten und sanitären Mißständen vor allem auf die in unzulänglichen Wohnungen aufwachsenden Kinder sein muß. Indirekt kann hier die Schule durch Erziehung zur Reinlichkeit am Leibe und an der Kleidung helfend und bewahrend eingreifen. Der Reinlichkeitstrieb führt zur Liebe des heimatlichen Herdes. Durch das Erwecken des Bedürfnisses und der Sehnsucht nach demselben wird am ersten eine von dem gesamten Volksbewußtsein getragene Reform der dürftigsten Behausungen zur Wahrheit werden.

Neben der Sorge für die Wohnung bietet auch die Frage einer richtigen Ernährung die sicherste Garantie für die Gesunderhaltung des Einzelnen, sowie seiner Nachkommen. Zum Ersatz der verbrauchten Körperstoffe und der zum Leben notwendigen Energien bedarf es der ständigen Zufuhr eines für die Körperbildung tauglichen Materials. Dasselbe muß natürlich stets soviel latente Energie in Kalorien enthalten, als für die Lebensfunktionen erforderlich ist. Dieses von Außendingen stammende Material bezeichnen wir als Nahrung und dessen Zufuhr als Ernährung. Während nun die experimentelle Hygiene die Nahrungsmittel hauptsächlich vom physiologischen und physikalisch-chemischen Gesichtspunkte aus betrachtet, prüft die sozialhygienische Untersuchung die eventuelle Veränderung der Nahrung, bedingt durch das gesamte Milieu einer Volksklasse. Dabei ist sie, je mehr sie zu den niedrigen Bevölkerungsklassen mit ihren Beobachtungen hinabstieg, zu der Erkenntnis gelangt, daß bei denselben eine tatsächliche Unterernährung besteht, welche nicht imstande ist, den erforderlichen Kalorienbedarf zu liefern und die dann ein Stoff- und Kraftgleichgewicht zum Nachteil des Allgemeinbefindens nicht zu bewirken vermag. Diese Herabsetzung der physischen Leistungsfähigkeit

ruft eine Minderung der Disposition gegen Krankheitseinfälle hervor. Die Arbeitsfähigkeit sinkt, die Morbiditäts- und Mortalitätsziffern steigern sich und der Alkoholabusus tritt noch verschlimmernd zu all den bedauerlichen Erscheinungen der Unterernährung hinzu. Auf dem Wege der Anpassung und der Vererbung werden diese Schädigungen auch auf die Nachkommen übertragen und führen zu einer Minderung der körperlichen Quantitäten, die für die Konkurrenzfähigkeit unseres Volkes zu einer bedrohlichen Kalamität wird. Nach statistisch exakten Berechnungen von P. Mombert und Flügge ist zweifellos ein großer Bruchteil unseres Volkes auch in seinen mittleren Schichten konstant unterernährt. Diese dauernde chronische Unterernährung zu beseitigen, kann auch die Schule mit an ihrem Teile beitragen. Das geschieht durch einen praktischen Unterricht, der auch der Physiologie der Nahrung und der Lehre vom Stoffwechsel seine Beachtung schenkt; durch die Einführung der Haushaltungskunde und der Hauswirtschaftslehre in den Lehrplan unserer Mädchenschulen und nicht zum letzten durch die Anteilnahme am Kampfe gegen den Alkohol und sonstiger Genußgifte. Dann wird es ermöglicht, der Entstehung degenerativer Momente in unserem Volke bezüglich der Ernährungsverschlechterung wirksam zu begegnen.

Die Hygiene, und speziell die soziale, ist nicht etwa Gemeingut der Aerzte; im Gegenteil, sie soll hineindringen in das Volk, um den Menschen als kostbarstes Gut zu erhalten. Im Interesse unseres gesamten Volkskörpers ist es notwendig, Sozialhygiene zu treiben. Aber nur unter Inanspruchnahme der Schule, unter der Mithilfe des Lehrers, des „Zwillingsbruders des Arztes", wird es möglich, sozialhygienischen Sinn hineinzupflanzen in die aufwachsende Generation; nicht durch trockene Belehrungen; sondern durch erziehende Maßnahmen. So kann schon die Schule beitragen, die durch Unwissenheit und manche Voreingenommenheit herabgeminderten Lebensbedingungen zu bessern. Diese sozialhygienische Tätigkeit gereicht nicht allein der Jugend selbst zu großem Segen, sondern auch die Schule wird den wohltätigen Einfluß in der Verbesserung des Schülermaterials verspüren. Den größten Vorteil aber hat unser Volk, indem dadurch ein kräftiges, gesundes und fruchtbares Geschlecht erzogen wird.

Literatur:

Ascher, Soziale Medizin und Hygiene (Sonderabdruck aus den Enzyklopädischen Jahrbüchern der gesamten Heilkunde. N. F. Bd. 2).

Breitung, M., Die sozialpolitische Bedeutung der Volkshygiene (Vortrag, gehalten auf der 75. Versammlung deutscher Naturforscher und Aerzte in Kassel). Berlin 1903, A. Duncker.

— Schulhygiene, Volksgesundheitslehre und Tagespresse (Sonderabdruck aus „Deutsche Medizinal-Zeitung"). Berlin 1899, E. Grosser.

Gottstein, A., Soziale Hygiene (Die Nation), Jahrg. 22, No. 3.

Grasset, J., L'hygiène sociale, œuvre de science et œuvre morale. Montpellier-Coulet.

Hueppe, Ferdinand, Ueber Erziehung und Unterricht vom sozialhygienischen und sozialanthropologischen Standpunkte (Zeitschrift für Sozialwissenschaften). VIII. Jahrg., Heft 8 und 9.

Kürz, E., Soziale Hygiene (Medizinische Klinik). Jahrg. 1905 und 1906.

Lorentz, Friedrich, Sozialhygiene und Schule. Hamburg 1906, Leopold Voß.

Pfeiffer, E., Was geschieht in Hamburg im Interesse der Schuljugend in hygienischer und sozialhygienischer Beziehung? (Deutsche Vierteljahrsschrift für öffentliche Gesundheitspflege). Bd. XXXVII, Heft 3.

Soziale Medizin und Hygiene, herausg. von Dr. M. Fürst und Dr. K. Jaffé. Hamburg, Leopold Voß.

Viaud, G., Introduction à l'hygiène sociale. Paris, Société française d'imprimerie et de librairie.

Weyl, Th., Handbuch der sozialen Hygiene. Jena, Gustav Fischer.

Zeitschrift für Soziale Medizin, Medizinalstatistik, Arbeiterversicherung, Soziale Hygiene und die Grenzfragen der Medizin und Volkswirtschaft, herausg. von A. Grotjahn und F. Kriegel, Leipzig, F. C. W. Vogel.

Aufruf

zur Bildung einer

„Gesellschaft für experimentelle Pädagogik".

Die Bemühungen zahlreicher Vertreter der Pädagogik der Gegenwart um eine neue Grundlegung der wissenschaftlichen und praktischen Pädagogik mit allen Mitteln der empirischen Forschung (systematischer Beobachtung, Statistik und Experiment) haben sich bisher zumeist in Einzeluntersuchungen zersplittert, und es besteht kein rechter Zusammenhang in der experimentell-pädagogischen Arbeit. Obgleich die neue empirische Forschungsweise in der Pädagogik schon von den besten Erfolgen begleitet war, und obgleich sie immer mehr an Anhängern gewinnt, fehlt ihr der innere Zusammenhalt, der Zusammenschluß zu gemeinsamer Arbeit und der gegenseitige Austausch der Ansichten ihrer Vertreter. Vor allem aber ermangelte die ganze Bewegung einer ausreichenden Gelegenheit, um neue Anhänger zu werben, und speziell die Lehrerkreise für sich zu gewinnen.

Deshalb wollen die Unterzeichneten versuchen, nach dem Vorbilde der „Gesellschaft für experimentelle Psychologie", welche in den zirka vier Jahren ihres Bestehens schon mit größtem Erfolge für die Sache der experimentellen Psychologie gewirkt hat, eine „Gesellschaft für experimentelle Pädagogik" ins Leben zu rufen, die die Zentralisierung und Verbreitung der empirischen und insbesondere der experimentellen Forschungsmethoden auf dem Gebiete

der Erziehungswissenschaft in die Hand nehmen soll.

Es liegt allerdings die Erwägung nahe, ob die experimentelle Pädagogik sich nicht der „Gesellschaft für experimentelle Psychologie“ anschließen könne, aber die beiden ersten Kongresse dieser Gesellschaft, in Gießen und Würzburg — so fruchtbar sie für die Pflege der Psychologie gewesen sein mögen — haben den Pädagogen unter ihren Teilnehmern gezeigt, daß die meisten auf diesen Kongressen behandelten Probleme für die pädagogische Theorie und Praxis kein unmittelbares Interesse haben. Es erscheint daher unerläßlich, der Gesellschaft für experimentelle Pädagogik eine selbständige Organisation zu geben, durch die sie in den Stand gesetzt wird, die Vertreter der Pädagogik zu gemeinsamer Arbeit an der wissenschaftlichen Grundlegung ihres theoretischen und praktischen Arbeitsgebietes zu vereinigen.

Die Gesellschaft für experimentelle Pädagogik sieht als ihre wesentlichsten Aufgaben an:

1. Die periodische Einberufung von Kongressen für experimentelle Pädagogik, die womöglich an einem Orte innerhalb Deutschlands stattzufinden haben, in dem der Anschluß an einen der größeren Lehrervereine gegeben ist, und der ohne große Reisen für die Mehrzahl der deutschen Lehrer zu erreichen ist. Mit der Tätigkeit auf den Kongressen müßten zugleich während der Dauer des Kongresses kurze Einführungskurse zur experimentellen Pädagogik unter Vorführung typischer Experimente und mit freier Diskussion über dieselben stattfinden, ferner wird es sich empfehlen, die Einrichtung der Gesellschaft für experimentelle Psychologie festzuhalten, daß zusammenhängende Referate von einzelnen Mitgliedern der Gesellschaft vorgetragen werden über die neueste Literatur und Forschung auf einem wichtigen Spezialgebiete der Pädagogik. Endlich könnte eine Aufstellung und Demonstration von Apparaten und Versuchsanordnungen mit dem Kongreß verbunden werden.

2. Die Gesellschaft wird versuchen, Themata zu gemeinsamer Bearbeitung von seiten einer größeren Zahl von Experimentalpädagogen vorzuschlagen, die Mittel und Methoden zu ihrer Bearbeitung anzugeben, die Ergebnisse derselben auf

den Kongressen zu diskutieren und sie eventuell mit Unterstützung der Gesellschaft drucken zu lassen.

Zu Organen für alle Veröffentlichungen der Gesellschaft könnten diejenigen Zeitschriften bestimmt werden, die — unabhängig von einem der überlieferten Systeme der Pädagogik — der Pädagogik als selbständiger, empirischer und experimenteller Forschung bisher schon gedient haben. Als solche kommen in Deutschland wohl in Betracht: die „Zeitschrift für pädagogische Psychologie" usw. von F. Kemsies und L. Hirschlaff und die „Zeitschrift für experimentelle Pädagogik", gegenwärtig herausgegeben von E. Meumann.

Die Gesellschaft soll vorläufig den Charakter einer deutschen Vereinigung tragen, da eine internationale Organisation derselben die Schwierigkeiten gemeinsamer Arbeit sehr erhöhen und die deutschen Pädagogen zu großen Reisen ins Ausland nötigen würde.

Wir ersuchen Sie hiermit, Ihr Interesse für die Gesellschaft dadurch zu bekunden, daß Sie sich zum Eintritt bereit erklären und an einen der Unterzeichneten Vorschläge richten zur Bildung eines geschäftsführenden Ausschusses, der die Angelegenheiten der Gesellschaft vertritt bis zum Zustandekommen des ersten Kongresses. Auf diesem kann der Vorstand gewählt und ein Entwurf zu den Satzungen der Gesellschaft beraten werden.

Dr. E. Meumann,
o. Prof. der Philos. u. Pädag.,
Königsberg i. Pr.,
Ottokarstr. 21.

Prof. Dr. Kemsies,
Realschuldirektor,
Weißensee - Berlin.

Sitzungsberichte.

Psychologische Gesellschaft zu Berlin.

Während des Wintersemesters 1906/07 werden folgende Vorträge gehalten werden:

18. Oktober: Herr Dr. Albert Moll: Der Einfluß der Medizin auf die moderne Psychologie.

1. November: Herr Dr. Hennig: Ueber Naturgenuß.

15. November: Herr Privatdozent Dr. Frischeisen-Köhler: Psychologie des Schreibens.

29. November: Herr Privatdozent Dr. Vierkandt: Die Anfänge des Zeichnens und Ornamentierens (mit Lichtbildern).

13. Dezember: Herr Professor Dr. Max Dessoir: Zur Theorie der Hypnose.

10. Januar: Herr Dr. Gramzow: Ibsen als Psychologe.

24. Januar: Herr Medizinalrat Dr. Leppmann: Ueber Kunstempfinden und künstlerische Betätigung bei Verbrechen.

7. Februar: Herr Privatdozent Dr. Gutzmann: Ueber die Bedeutung der Erblichkeit für die Entstehung von Sprachstörungen.

21. Februar: Herr Dr. Bockenheimer: Ueber den Einfluß unheilbarer Krankheiten auf das Seelenleben des Kranken.

28. Februar: Herr Geheimer Medizinalrat Dr. Baer: Ueber den Mangel an Reue bei Verbrechern.

7. März: Herr Oberlehrer Dr. S. Sänger: Philosophie auf Schulen.

14. März: Herr Dr. Baerwald: Beobachtungen anläßlich von Aussageversuchen.

Außerdem beabsichtigt Herr Dr. Albert Moll, unter Heranziehung seiner Bibliothek an einem noch zu bestimmenden Tage über die sexuelle Entartung im Spiegel der Weltliteratur zu sprechen. Anfragen sind an den Vorsitzenden der Psychologischen Gesellschaft, Herrn Dr. Albert Moll, Berlin W., Blumeshof 9, zu richten.

Psychologische Gesellschaft zu Berlin.

Sitzung vom Donnerstag, den 13. Dezember 1906.

Herr Baerwald: „Die Enquete der Psychologischen Gesellschaft, betreffend die Vorstellungsbewegung des Komischen."

Die folgenden Worte der Umfrage kennzeichnen ihren unmittelbaren Angriffspunkt: „In seiner Schrift „Komik und Humor" führt Th. Lipps folgendes aus: Das Gefühl des Komischen entsteht da, wo die Vorstellung eines Großen, Gewichtigen sich plötzlich in die eines Kleinen, Geringfügigen verwandelt. Dank einer „psychischen Stauung" aber wird das Denken aufs neue zu jenem Großen zurückgetrieben, muß es wiederum in das Nichtige zergehen sehen, und so entsteht ein wiederholtes Hin- und Hergehen der Vorstellungsbewegung, das äußerlich zu einer Reihe unterbrochener Heiterkeitsausbrüche führt. Wenn z. B. der große Palast, den man auf der Bühne erblickt, den Schauspielern über dem Kopf zusammenbricht und sich als Pappkulisse herausstellt, so soll unser Denken mehrfach zwischen der Vorstellung des Palastes und derjenigen der Kulisse wechseln. Ein wiederholtes, abwechselndes Lachen und Ernstwerden soll die Folge sein."

Diese einzelne, von Lipps geschilderte Erscheinung war aber nicht das eigentliche Objekt der Umfrage, vielmehr nur Material für die psychologischen Hauptprobleme der „psychischen Stauung" und weiterhin der assoziationspsychologischen Theorie. Nach Lipps tritt überall da, wo der vorandrängende Strom des Vorstellungsverlaufes durch entgegenstehende Vorstellungen oder andere Momente gehemmt wird, eine psychische Stauung ein, d. h. die letzte Vorstellung vor der Hemmungsstelle wird besonders bewußtseinsstark, und von ihr flutet der Strom rückwärts zu den vorangehenden Gliedern der Assoziationskette. Hört Glockengeläute plötzlich auf, so richtet sich die Aufmerksamkeit auf den letzten Ton, und dann, von ihm ausgehend, auch auf die früheren. Tritt uns ein Widerspruch entgegen, so konzentriert sich unser Interesse auf die widerstreitenden Vorstellungen, und weiterhin auf die näheren, eine Lösung verheißenden Umstände und Bedingungen. Der Willensvorgang wird so erklärt, daß die Tendenz einer Vorstellung, zur sinnlichen Wahrnehmung oder zum Urteil vorzuschreiten, durch entgegenstehende Wahrnehmungen oder Urteile des Nichtseins gehemmt wird, daß daher die in Frage stehende Vorstellung besonders bewußtseins- und gefühlsstark wird und der Gedankenverlauf von ihr aus rückwärts zu den Vorstellungen der Mittel getrieben wird.

Alle diese Vorgänge, die hier rein assoziationspsychologisch, durch den Mechanismus der Vorstellungen erklärt werden, lassen sich ebensogut, ja sogar in viel engerem Zusammenhang mit der Erfahrung deuten, wenn man die Gefühle als wirkende, den Vorstellungsverlauf regulierende Mächte anerkennt, wenn man sagt: an den letzten Glockenton, den Widerspruch, das nicht realisierte Ziel unserer Triebe, kettet sich ein starkes Gefühl, die Vorstellung tritt infolgedessen im Bewußtsein hervor, wird in ihm fixiert, wird Mittelpunkt, von dem aus die Assoziationsströme sich nach allen Rich-

tungen verbreiten, u. a. auch nach rückwärts. Hiernach ist die Verstärkung der Vorstellung nicht, wie bei Lipps, Wirkung, sondern Ursache des stillstehenden Vorstellungsverlaufes.

Einen Fall aber gibt es, der sich dieser zweiten, nicht assoziationspsychologischen Erklärung nicht fügt, nämlich eben jenes „Hin- und Hergehen" der komischen Vorstellungsbewegung. Bei ihr ist die letzte Vorstellung vor der Hemmungsstelle die nichtige, die sich als solche nicht zum fixierten Assoziationsmittelpunkt eignet, die psychische Kraft nicht festhalten kann, vom Gedankengange sogleich wieder verlassen wird. Wenn Lipps trotzdem auch hier ein Zurückströmen des Vorstellungsverlaufes beobachtet haben will, so kann dieses nicht die Folge des fixierenden Einflusses der Gefühle sein — denn ein solcher findet hier nicht statt —, wohl aber eine Folge einer etwaigen Hemmung durch den Gegensatz der erhabenen und der nichtig-komischen Vorstellung. Die assoziationspsychologische Lehre der „psychischen Stauung" scheint also hier einen Fall erklären zu können, bei denen die gewöhnliche, den regulierenden Einfluß der Gefühle annehmende Psychologie die Antwort schuldig bleibt.

Von entscheidender Wichtigkeit war es daher festzustellen, ob Lipps' Beobachtung überhaupt stimmt, und ob sie allgemeingültig ist, ein für jedes mögliche Bewußtsein geltendes Gesetz darstellt, wie es die psychische Stauung sein soll. Aufgabe der Enquete war es, diese Frage zu entscheiden.

Von 25 befragten Personen wollen nur acht das „Hin- und Hergehen" beobachtet haben, und auch von diesen haben nur vier diejenige Erscheinung im Auge, an die Lipps gedacht hat. Der Einwurf, die anderen 21 hätten das Phänomen nur nicht gesehen, läßt sich mit ziemlicher Bestimmtheit entkräften. Zudem haben die vier „echten Pendler" gemeinsame geistige Eigentümlichkeiten, die das Hin- und Hergehen als Ergebnis einer abgrenzbaren typischen Beilage erscheinen lassen. Lipps' Beobachtung war also für ihn selbst richtig, ist aber kein allgemeines Gesetz und beweist nichts für die psychische Stauung und die Alleinherrschaft des Vorstellungsmechanismus.

Zur Verwertung des ganzen, reichen Materials, das die Umfrage geliefert hatte, reicht der Rahmen des Vortrages nicht aus. Es wird erschöpfender in einer Arbeit zusammengestellt werden, die unter dem Titel „Zur Psychologie des Komischen" in der „Zeitschrift für Aesthetik" erscheinen wird. (Eigenbericht.)

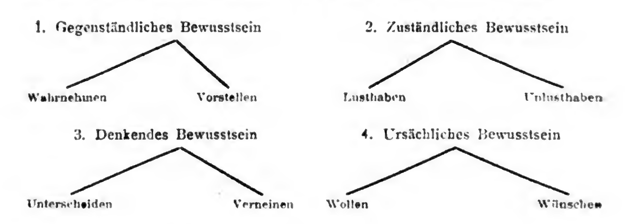
Berichte und Besprechungen.

J. Rehmke, Lehrbuch der allgemeinen Psychologie, Leipzig 1905. Zweite völlig umgearbeitete Auflage. 547 S.

Die Neuauflage stellt eine gänzliche Umarbeitung der ersten Auflage dar, sie ist aber, wie R. im Vorwort sagt, in der allgemeinen Auffassung dieselbe geblieben. Das Buch zerfällt in zwei Teile, in einen allgemeinen und einen fachwissenschaftlichen Teil. Der prinzipielle Standpunkt des V. ist dadurch im allgemeinen gekennzeichnet, daß er die Psychologie nicht als Naturwissenschaft, sondern als Geisteswissenschaft faßt. Der Gegenstand der Psychologie gehört zum Nichtanschaulichen dieser Welt, und deshalb ist ihre Methode eine genau umgekehrte, wie in der Naturwissenschaft. Zur Rechtfertigung dieses Standpunktes schickt R. eine „rein philosophische" Einleitung voraus. Das Gegebene stellt sich uns dar entweder als Einzelwesen oder als Bestimmtheit; beide sind aber nur in bezug aufeinander möglich. Das Gegebene zerfällt wieder in das unmittelbar und in das mittelbar Gegebene, jedes von diesen wieder in Anschauliches und Nichtanschauliches. Die Seele erscheint uns nun als unmittelbar gegebenes Nichtanschauliches, womit die Methode der Psychologie als Geisteswissenschaft gerechtfertigt ist. Die Frage, ob die Seele ein Einzelwesen oder eine Bestimmtheit sei, muß dahin beantwortet werden, daß sie ein zusammengesetztes Einzelwesen ist, das sich von dem Zusammengesetzten der Dinge dadurch unterscheidet, daß sie nicht gleichartige, sondern völlig ungleichartige „Augenblickseinheiten" aufweist. Unter „Augenblickseinheiten" versteht R. die Einheit, in der sich uns ein einzelnes Ding durch seine Bestimmtheiten in einem gegebenen Augenblicke darstellt. Eine eingehende Prüfung der geschichtlichen Seelenbegriffe führt dazu, daß der spiritualistische Seelenbegriff, wie er in der Geschichte auftritt, der einzige ist, der die Seele für ein nichtanschauliches Einzelwesen ausgibt und somit das Richtige trifft. Was ist nun die einheitsstiftende Bestimmtheit des Einzelwesens Seele? Diese einheitsstiftende Bestimmtheit ist das Subjekt, welches in allen Seelenaugenblicken schlechthin ganz dieselbe Bestimmtheit ist. Die Einheit des Menschen besteht in dem Wirkungszusammenhang seines Leibes und seiner Seele. Daß die Seele des Menschen sich selbst verändert, ist ebenso undenkbar, wie daß ein einfaches Ding sich selber verändert. R. vertritt aber nicht das, was man gemeinhin unter Parallelismus versteht, sondern in dem stetigen Wirken von Leib auf Seele, von Seele auf Leib ist das menschliche Einzelwesen als besondere Einheit begründet. Die Seele bewirkt nur qualitative Energieveränderungen des Leibes, ihre Wirkung ist eine rein „auslösende" oder „hemmende" von Leibesenergie ohne allen Kraftaufwand.

. Die Seele ist Bewußtsein. Bewußtsein ist nicht als eine Bestimmtheit, sondern einzig und allein als seelisches Einzelwesen an sich selber zu begreifen. Die unmittelbare Erfahrung von der Einheit unserer Seele und unseres Leibes ist der sichere Grund, auf dem wir stehen, um andere Einheiten von Leib und Seele in der Welt zu erschließen.

Die drei Grundbestimmtheiten des Seelenlebens sind: 1. die gegenständliche, 2. die zuständliche, 3. die denkende Bewußtseinsbestimmung. Die Aufteilung in Fühlen, Wollen, Denken ist verfehlt. Etwas „gegenständlich haben" heißt, für das Bewußtsein es als „anderes", eben als seinen Gegenstand haben. Zu solchem anderen gehört in erster Linie das Anschaulich-Gegebene. Zuständliches Bewußtsein ist die Seele, insofern sie Lust oder Unlust hat, sich im Zustande der Lust oder Unlust befindet. Denkendes Bewußtsein ist die Seele, insofern sie unterscheidet und verneint. Ursächliches Bewußtsein ist die Seele, sofern sie sich im Zustande des Wollens oder Wünschens befindet. Es ergibt sich folgendes Schema:



Fachwissenschaftlicher Teil.

Der fachwissenschaftliche Teil sucht auf Grund des philosophischen Teils die mannigfaltige Besonderheit des Seelenlebens oder die Seele als besonderliches Veränderliches klar zu begreifen. Es muß dazu einerseits die mannigfaltige Besonderheit ihrer Augenblickseinheiten begrifflich gegliedert und andererseits die Gesetzmäßigkeit seiner Veränderungen dargelegt werden. Die allgemeine Psychologie stellt Gesetze des Seelenlebens schlechtweg fest von allen Wesen, die irgend ein Seelenleben aufzuweisen haben. Rehmkes Standpunkt in der Kinderpsychologie ist folgender: „(Aber) es ist wohl zu beachten, daß die Kinderquelle schon mit größerer Vorsicht zu verwenden sei, da der Abstand des Schließenden von der Kindheitsstufe immerhin ein nicht unbedeutender ist. Um das kindliche Seelenleben für die Psychologie einzufangen, steht dem Erwachsenen ja auch wieder nur das Begriffsnetz zur Verfügung, das er aus seinem eigenen Seelischen sich geknüpft hat. Wer „Kinderpsychologie" treiben will, muß nicht meinen, dies Vorhaben in wissenschaftlichem Sinne unternehmen zu können, bevor er allgemeine Psychologie getrieben hat. Sicherlich ist auch das Kindesleben als Forschungsquelle für die allgemeine Psychologie nicht ohne Bedeutung, aber es hieße doch, das Pferd verkehrt aufzäumen, wollte jemand mit Kinderpsychologie" den Grundstein zur allgemeinen Psychologie

legen, da jene doch nur eine besondere Ausführung der allgemeinen Psychologie, eben in Betreff des besonderen Seelenlebens des Kindes bedeuten kann."

Als verfehlt gilt R. die Aufteilung der Psychologie in Spezial- und Individualpsychologie.

I. Das gegenständliche Bewußtsein. Das gegenständliche Bewußtsein ist entweder wahrnehmende oder vorstellende Seele. Wahrnehmen und Vorstellen haben zwar beide ein und denselben Gehirnzustand zu ihrer unmittelbaren Bedingung, aber dieser ist beim Wahrnehmen von einem außer dem Gehirn liegenden, beim Vorstellen hingegen von einer im Gehirn liegenden Bedingung gewirkt.

Das Wahrnehmen wird zurückgeführt auf eine dreigliedrige Bedingungskette: Reiz — Nervenerregung — Gehirnzustand. Raum und Empfindung machen die zwei notwendigen Stücke des ursprünglichen Gegenständlichen unseres der Wahrnehmung aus. Im Gegensatz zu dem äußeren Sinn, der ja nach den fünf Sinnen in fünf Klassen gegliedert werden kann, können die durch innere leibliche Reize bedingten Empfindungen nicht so deutlich gegliedert werden.

Die Empfindungen als solche ordnen sich nach „Kreisen", „Qualität" und „Intensität". Diese drei Begriffe stehen zueinander im Verhältnis der Unterordnung. Die „innere Empfindung" fügt sich nur der Einteilung nach „Intensität". Empfindungskreise sind: Farbeempfindung, Tonempfindung usw. Die einzelne besondere Empfindung erscheint als Gegenständliches des Bewußtseins und mit ihr in der Augenblickseinheit des Bewußtseins gegebenen anderen Empfindungen gegenüber völlig unabhängig und selbständig. („Selbständigkeit.") Auch gibt es keine aus mehreren Empfindungen zusammengesetzte Empfindung. („Einfachheit.")

Die ursprünglich gegenständliche Bestimmtheit des Bewußtseins ist niemals allein „Empfindung haben", sondern stets auch „Raum haben". Die Selbigkeit unseres Raumhabens bei der Verschiedenheit des Empfindens zeigt, daß die Empfindung des Raumhabens in denselben physiologischen Vorgängen liegen muß, die das verschiedene Empfinden bedingen. Wahrnehmungen, deren Empfindungen verschiedenen Empfindungskreisen angehören, können in ihrem besonderen Raum gleich sein, dagegen gleichzeitige Wahrnehmungen, deren Empfindungen ein und demselben Kreise angehören, sind stets in ihrem besonderen Raum verschieden.

Das Vorstellen ist eine sowohl physisch wie psychisch bedingte gegenständliche Bestimmtheit der Seele. In den Bereich des Vorstellens fällt alles, dessen sich die Seele früher einmal bewußt gewesen ist. Das Vorstellen hat seine unmittelbare Bedingung in einem Gehirnzustande, und zwar muß dieser mit demjenigen der des früher gehabten gleich sein. Das Unbewußte als Psychisches verwirft auch Rehmke. Abgesehen von der leiblichen Bedingung kann die Seele nur vorstellen, wenn ihr früher schon mehreres zusammen, d. h. in irgend welcher Einheit eigen gewesen ist. Die Gesetze der Ideenassoziation führt R. auf eins zurück, welches lautet: Wenn die Seele in einer gegenwärtigen Bewußtseinsbestimmtheit das eine Glied einer früher gehabten Einheit wieder hat, so kann das andere Glied dieser Einheit von der Seele vorgestellt werden.

Gedächtnis bezeichnet die auf dem „verharrenden Gehirnzustande" beruhende Möglichkeit für das Bewußtsein, früher gehabtes Gegenständliches wieder zu haben. Je geschlossener diese frühere Einheit ist, um so stärker ist auch das Gedächtnis der einzelnen Teile dieser Einheit. Es kommen hier vier verschiedene Einheiten in Betracht. 1. die zeitliche, 2. die räumliche, 3. die begriffliche, 4. die ursächliche Einheit. Für das Vergessen gilt das umgekehrte Gesetz. Das Erinnern ist Vorstellen und setzt Gedächtnis voraus. Es kann die im vorstellenden Bewußtsein sich bietende gegenständliche Einheit eine neue sein, d. h. die Einheit ist früher nicht Besonderheit unseres Bewußtseins gewesen. Diesen Vorgang, das Schaffen der Phantasie, nennt R. das „Bilden".

II. Das zuständliche Bewußtsein. Lust haben und Unlust haben bezeichnen nicht beide besondere Bestimmtheiten des zuständlichen Bewußtseins, das einzelne Zuständliche der Seele ist demnach stets ein nach Art und Grad besonderes, sondern ist entweder Lust oder Unlust in besonderem Grade.

Die Seele ist niemals zuständliches Bewußtsein allein, sie ist aber doch immer auch zuständliches Bewußtsein. Es kommt also jedem einzelnen besonderen Gegenständlichen des Augenblicks ein bestimmter zuständlicher Wert zu. Ebenso wie Gegenständliches, so kann die Seele auch Zuständliches, das sie gehabt hat, wieder haben, und zwar sowohl im Sinne des Wiederholens als des Vorstellens. Das Vorstellen von früherem Zuständlichen untersteht denselben Gesetzen wie das Vorstellen von früherem Gegenständlichen. Das Zuständliche jedes Augenblicks wird begleitet von der „inneren Empfindung". Es ist also in bezug auf das Zuständliche seines Augenblicks „begleitendes Zuständliches".

Das Gefühl läßt sich einteilen nach seinem Zuständlichen, seinem maßgebenden und seinem begleitenden Zuständlichen. Die Stimmung ist Gefühl ohne ein maßgebendes Zuständliches. Gemüt heißt die Seele, sofern sie Gefühl oder Stimmung hat und haben kann. Gemüt ist die Seele nicht als Zuständliches, sondern immer als Zuständliches und Gegenständliches.

III. Das denkende Bewußtsein. Das Denken ist eine Grundbestimmtheit der Seele. Die Besonderheit dieser Bewußtseinsbestimmtheit heißt der Gedanke. „Denken" oder „Gedanken haben" bedeutet ein und dasselbe. Es gibt zweierlei Denken der Seele. „Unterscheiden" und „Verneinen". Im Anschluß daran spricht sich Rehmke für eine scharfe Trennung zwischen Psychologie und Logik aus. Das Denken der Seele hat seinen besonderen Grund in dem Subjekt der Seele, denn diese Bestimmtheit der Seele ist ja der Einheitsgrund des Bewußtseins. Ohne Subjekt keine Seeleneinheit und ohne diese kein Denken. Derjenige, der zugibt, daß das Denken im Bewußtsein besteht, muß damit auch die Seeleneinheit zugeben. Das Gedächtnis ist in grundlegender Weise abhängig vom Denken, denn alles Gedächtnis ist ein Gedankengedächtnis. Das Denken erstreckt sich also nicht nur auf Gegenständliches, sondern alles, was im Bewußtsein auftritt, wird auch gedacht. Die Seele als denkendes Wesen nennen wir „Ver-

stand". Wenn Urteilen Denken ist, so kann es der Seele nur als Verstand zukommen. Die Seele als Gemüt denkt nicht, sondern sie fühlt.

IV. Das ursächliche Bewußtsein. Der Begriff der „Seelentätigkeit" oder „Bewußtseinstätigkeit" kommt weder dem Wahrnehmen — Vorstellen, noch dem Lust- — Unlusthaben, noch dem Denken der Seele zu.

Tätigkeit oder Tätigsein bedeutet ein Wirken und zwar das Wirken des Einzelwesens, nur von diesem wird Tätigkeit ausgesagt; insbesondere aber und in erster Linie vom Bewußtsein. All dasjenige Wirken der Einzelwesen in der Welt, in dem die wirkende Bedingung im eigentlichen Sinne sich als eine Bestimmtheit des Einzelwesens erweist, ist ein unbewußtes Wirken. Außer diesem unbewußten Wirken gibt es aber auch noch bewußtes Wirken, dessen sich die wirkende Seele unmittelbar bewußt ist. die Seele ist eine Kraft, sowohl als unbewußt, wie als bewußt wirkendes Wesen. Bewußtes und unbewußtes Wirken bezeichnet im Seelenleben dasselbe, wie willkürliches und unwillkürliches Wirken, doch ist nicht etwa Wollen dasselbe wie bewußtes Wirken. Alle Willensmetaphysik wird von vornherein abgelehnt.

Die Seele in Selbstbeziehung auf eine erst zu verwirklichende Veränderung nennen wir ursächliches Bewußtsein, das sich uns in dem „Ich will" besonders klar darstellt. Der Wille ist das Einzelwesen selbst, als dessen „Tätigkeit" wird das bewußte Wirken bezeichnet. Es sind also Wille und Willenstätigkeit begrifflich genau auseinanderzuhalten. Die wirkende Bedingung in aller sog. Willenstätigkeit ist die Seele selbst. Der Wille ist keine besondere Bestimmung, sondern er bedeutet eben die Seele selbst, insofern sie wollendes Bewußtsein ist. Ein wollendes Bewußtsein ist immer auch vorstellendes Bewußtsein. Den Willen können wir nicht als ursprüngliches der Seele begreifen, die Seele ist Wille nur unter besonderen Voraussetzungen, die in ihr auftreten, also als Besonderheit ihrer Bestimmtheiten sich einfinden. Das Wollen der Seele ist nicht unendlich, es hat Schranken. Wollen kann der Mensch nur das, was ihm im Lichte der Lust Vorgestelltes ist, und dieses ist ihm Gewolltes, d. h. Zweck. Der ausreichende Grund für ein Wollen der Seele ist nicht schon das im Lichte der Lust vorgestellte allein, sondern auch der Gegensatz des im Lichte der Lust vorgestellten zu einem mit Unlust verknüpften Gegenstande zusammen. („Praktischer Gegensatz.") Der Zweck unseres Wollens ist jederzeit eine unteilbare Einheit, das Gewollte bildet stets eine geschlossene Einheit. Es gilt der Satz: „Ohne Unlust haben kein Wollen." Die Geburtsstunde des Willens ist das Auftreten des „praktischen Gegensatzes". Der Zweck des Willens ist stets ein Austausch von Unlustbringendem gegen Lustbringendes. Im Laufe der Entwicklung des Menschen zeigt sich die Seele als ursächliches Bewußtsein bald in zwei Besonderungen, nämlich als wollendes und als wünschendes Bewußtsein. Beide unterscheiden sich dadurch voneinander, daß in der wünschenden Seele der Gedanke des im Lustlichte Vorgestellten nicht selber verwirklichen zu können besteht, während dieser im Willen fehlt. Was wir „Trieb" nennen, läßt sich nicht mit dem Willen unter einen Begriff bringen, denn Trieb ist nicht eine besondere Augenblicklichkeit der Seele, wie der Wille, sondern

eine Bestimmtheit derselben, ein Gefühl. Bedeutet Trieb wirkendes Gefühl, so läßt es sich verstehen, daß der Mensch Wille und Trieb zugleich aufweisen kann. Wir kennen niemals Willensleben ohne Triebleben.

Berlin. Walther Poppelreuter.

Rudolf Schulze. Die Mimik der Kinder beim künstlerischen Genießen. Leipzig 1906. 5. bis 6. Tausend.

Die Arbeit ist ein Abdruck aus der Zeitschrift „Neue Bahnen", 17. Jahrg. Heft 4. Leipzig, Voigtländer, 1906. Den Tendenzen dieser Zeitschrift gemäß, stellt sie nicht etwa eine streng wissenschaftliche Arbeit dar, sondern die ganze Untersuchung scheint unternommen zu einer besseren Motivierung der Forderung, die am Schlusse des Buches erhoben wird:

„Laßt uns (Kinder) teilnehmen am geistigen Leben unseres Volkes, auch an seinen künstlerischen Bestrebungen: Gebt uns künstlerische Bilder!"

Die Untersuchung wurde begonnen zur Lösung der Frage: Sind Kinder fähig, ein künstlerisches Bild zu verstehen? Die Versuche wurden in folgender Weise angestellt: Die Kinder werden aufgefordert, die Augen zu schließen. Nun wird ein Bild vor sie hingestellt. Ein Zeichen: Sie öffnen die Augen und sehen nach dem Bilde. Kurze Zeit darauf, meist nur einige Sekunden, werden sie photographiert. Als Objekte dienen zwölf Bilder, die aus den im Voigtländerschen Verlage erschienenen künstlerischen Steinzeichnungen ausgewählt waren. Es wurde nun zur Analyse der Bilder, da dem Verfasser die wissenschaftliche Mimetik nicht fortgeschritten genug erschien, folgendes Verfahren angewandt: V. legt die Photographien verschiedenen Versuchspersonen, Reagenten, vor und fordert sie auf, anzugeben, ob die auf jedem Bilde vereinigten Kinder eine einheitliche Gesamtstimmung zeigten; die Frage wurde allgemein bejaht. Dann bittet er die Versuchspersonen, die Stimmung der Personen zu beschreiben und dann sich ein Bild (Landschaft oder Figurenbild) vorzustellen, das der entsprechenden Stimmung entspricht. Die Tabellen dieser Antworten sind beigegeben. Zum Schluß legt V. den Reagenten die Photographien mit den Bildern vor, mit der Aufforderung, sie einander zuzuordnen. Die Photographien der Kinder sind dem Buche beigegeben und bilden dessen Hauptinhalt. V. kommt nun zu überraschend günstigen Resultaten, nud bei flüchtiger Betrachtung ist man geneigt, ihm zuzustimmen. Das wird anders, wenn man sich die Bilder und die Aussagen der Reagenten, sowie die ganze Versuchsanordnung ansieht. Die Versuche werden angestellt an elf- bis zwölfjährigen Mädchen einer Leipziger Bezirksschule, und zwar, wie V. selbst sagt, unter den schwierigsten Umständen auf dem Schulhofe. „Unterdessen sammelte sich die Straßenjugend und eine Anzahl Erwachsener an, die dem unerhörten Vorgang mit regstem Interesse verfolgten. . . . Ferner war „ein fremder Herr" dabei. Außerdem ließ es sich nicht vermeiden, daß die Kinder den photographischen Apparat sahen." Daß Schulze sich trotzdem zu den Versuchen entschloß, das scheint mir auf eine schlechte Kenntnis der kindlichen Auffassung zu deuten. Wer je Mädchen in dem Alter beobachtet hat, weiß, wie geringe Kleinigkeiten genügen, um ihnen einen Vorgang lächerlich erscheinen zu lassen. Daß der ganze Vorgang den Kindern komisch und

ungewöhnlich vorkam, das läßt sich aus der Mehrzahl der Photographien ersehen. Der schlimmste Fehler bestand darin, daß die Kinder den Apparat sahen. Es macht doch schließlich jeder beim Photographieren ein anderes Gesicht, als er es ohne dieses tun würde. Zumal, daß die Versuchspersonen Mädchen waren, muß ich schwer gegen die Versuche ins Gewicht fallen lassen. Es gehörte doch nicht allzu viel dazu, um den Zweck des Versuches zu kombinieren. Ein gewisser affektierter, übertriebener Zug scheint mir auf fast allen Gesichtern deutlich ausgeprägt zu sein. Wenn Sch. meint, daß die Nebenumstände dahin gewirkt hätten, die Aufmerksamkeit von dem Bilde abzuziehen, so meine ich gerade, daß die Kinder, da es sich ja um das Photographiertwerden handelte, die Mienen übertrieben hatten. Die Aussagen der Reagenten werden fast völlig wertlos, wenn man sie näher betrachtet. Da ist in schlimmster Weise durch Suggestivfragen nachgeholfen. Typisch dafür ist das Protokoll auf Seite 13 über „Das obere Mölltal". Kein einziger findet heraus, daß das Bild eine Landschaft war. Bei zwei von den vier Reagenten verzeichnet V. „Mißverständnis". Die übrigen zwei raten direkt vorbei. Reagent A sagt aus, daß ihm die Mienen zu lebhaft erschienen, als daß eine Landschaft betrachtet wurde. Da hilft V. durch die Suggetivfrage ein: „Wenn es nun doch eine Landschaft wäre?" Dann erlaubt sich V. die Freiheit, die Kinder, die nicht nach dem Bilde geschaut hatten, einfach auszuschalten. Für jeden, der die Tabelle genau nachsieht, muß die ganze Versuchsanordnung völlig wertlos erscheinen. Dann folgen noch einige weitere Versuche zur Einteilung dieser Mimiken. Um die Mimik des Süßen, Sauren und Bitteren für die Kinder festzustellen, gab Sch. den Kindern Zucker, Zitrone und Aloe zu schmecken. Diese Photographien sind beigegeben. Auf diesen ist der schauspielerische affektierte Zug besonders auffällig. Meines Wissens kann doch die Mimik des Bittern nicht in einem ausgesprochenen Lachen liegen, wie es die Kinder zeigen. Hierauf fußend stellte Sch. eine Einteilung auf: Erstens Beruhigung verbunden mit Lust oder Unlust, zweitens Erregung verbunden mit Lust oder Unlust. Die Stellung der Hände, die noch mit herangezogen werden, scheinen mir bedeutungslos. In bezug auf die Bilder scheinen mir zuviel Landschaften verwendet zu sein, da man es doch als einigermaßen gesichert betrachten kann, daß für das Kind beim künstlerischen Genießen nun einmal das Gegenständliche die Hauptsache ist, auch kann ich den Grund nicht einsehen, warum nur Voigtländersche Lithographien benutzt worden sind. Der Wert der Arbeit liegt darin, zu einer neuen Methode, die mir sehr fruchtbar zu sein scheint, die Anregung gegeben zu haben. Vielleicht unternimmt es der Verfasser, die Versuche noch einmal mit anderen Mitteln und besseren Kautelen zu wiederholen. Vor allem ist bei diesen zu vermeiden, daß die Kinder von den Versuchen selbst etwas merken.

Berlin. W. Poppelreuter.

O. Meßmer. Zur Psychologie des Lesens bei Kindern und Erwachsenen. Arch. f. d. ges. Psych. II, 2/3, 190—298. 1903. Sammlung von Abhandlungen zur psychologischen Pädagogik. I, 1. 1904.

Die Abhandlung ist entstanden aus dem Bedürfnis, erneut der Frage

näher zu treten, ob beim Lesen das Wortbild simultan oder sukzessiv erfaßt wird. Zur Untersuchung dieser Frage muß man möglichst kurze Expositionszeiten verwenden, und zwar wurde — nach der nötigen Einübung — für Wörter von durchschnittlich sieben Buchstaben eine Expositionszeit von 0,002" verwandt, die sich als genügend lang herausgestellt hatte. — Die vier erwachsenen Versuchspersonen verhalten sich, wie sich aus den Fehlern ergibt, den tachistoskopisch exponierten Worten gegenüber verschieden: die einen, die des „objektiven Typus", zeichnen sich aus durch starre Fixation, relativ kleinen Aufmerksamkeitsumfang, nach außen gerichtete Aufmerksamkeit, objektive Treue, Auftreten eines Intervalls zwischen Wahrnehmung und Apperzeption; die anderen, einem „subjektiven Typus" angehörig, durch fluktuierende Fixation, relativ großen Aufmerksamkeitsumfang, nach innen gerichtete Aufmerksamkeit, subjektive Interpretationstendenz, kein Intervall zwischen Wahrnehmung und Apperzeption. Die Kinder lassen sich noch nicht in diese Typen einordnen, weil ihr Lesen unter Mangel an Beobachtungsschärfe und der Kleinheit ihres Wortschatzes leidet; das kleine Kind liest außerdem noch buchstabierend. Der Erwachsene aber faßt das Wortbild als Ganzes auf: Es besteht „seinem optischen Gesamtcharakter nach aus einem schwarzen Streifen von reatliv abschätzbarer Länge, über den einzelne rhytmisierende Gipfel dominieren, und der seinem Hauptcharakter nach aus senkrechten Strichen besteht, deren Starrheit durch mehr oder weniger häufige Zeichen von gebogener Form belebt wird." Das Verhältnis der im wesentlichen aus Senkrechten bestehenden Buchstaben zu den im wesentlichen runden verleiht dem Wortbilde seinen Typus, der die optische Gesamtinnervation auslöst. „Wegen der dekorativen Elemente an allen Buchstaben tritt der Gesamtcharakter bei Frakturdruck stärker hervor als bei Antiqua, aber die Erkennbarkeit geht dadurch zurück." Die „dominierenden Buchstaben", das sind die höheren und besonders charakteristisch gestalteten, sind besonders für den objektiven Typus bei der Worterkennung maßgebend, sie werden sukzessiv apperzipiert. Für den subjektiven Typus ist der simultan apperzipierte Gesamtcharakter des Wortes maßgebender. Von größter Wichtigkeit ist überhaupt die „praeexpositionale Bewegungstendenz der Aufmerksamkeit". An das fertige optische Wortbild eines Wortes schließt sich das Klangbild und an jedes Element des letzteren sofort die zugehörige Sprechbewegung an, da letztere relativ langsam ablaufen, so „gehen die optischen Wahrnehmungen, die erst später in Laute und Sprechbewegungen umgesetzt werden können, verloren". — Die vielen, teilweise recht interessanten Einzelbeobachtungen des Verfassers bei den Tachistoskop-Versuchen können hier nicht wiedergegeben werden.

Beim gewöhnlichen, nichttachistoskopischen Lesen zeigte sich bei normalem Tempo der Einfluß der Ermüdung nicht größer als der der Uebung, bei einem beschleunigten Tempo jedoch größer und am größten beim Buchstabieren. Ferner ergab sich, daß „Antiqua im allgemeinen rascher gelesen wird als Fraktur", „daß der Sinn die Schnelligkeit des Lesens bedeutend unterstüzt," indem rückwärts viel langsamer als vorwärts gelesen wird, was z. B. (wahrscheinlich zum großen Teil! d. Ref.) natürlich auch durch die ungewohnte Richtung bedingt ist. Reihen von einzelnen Buch-

staben werden von Anfängern meist schneller, von geübteren Lesern meist bedeutend langsamer gelesen, als Reihen von Worten, die ebenso viele Buchstaben enthalten. — Die Lesefehler lassen sich einteilen in 1. lautmotorische und akustische (die häufigsten) z. B. Weinbaum statt Weidenbaum; 2. Gedankenfehler, z. B. dunkel statt stockdunkel; 3. optische (die seltensten), z. B. Beute statt Leute.

Die Arbeit darf als ein wertvoller Beitrag zur Psychologie des Lesens betrachtet werden. Auf didaktische Fragen ist kein Gewicht gelegt.

Lipmann.

Julius Petersen. Willensfreiheit, Moral und Strafrecht. München, J. F. Lehmann. 1905. 235 Seiten. Preis 5 Mk.

Das Problem der Willensfreiheit ist eine der wichtigsten psychologischen Streitfragen der Pädagogik und der Strafrechtswissenschaft. Nachdem es in den Kreisen der modernen Psychologen wohl kaum noch einen namhaften Vertreter des Indeterminismus gibt, ist es im höchsten Grade erfreulich, daß nun auch einmal ein erfahrener Jurist (der Verfasser ist Reichsgerichtsrat a. D.) eine Lanze für den strikten Determinismus bricht. Sein Buch ist um so wertvoller, als Verfasser die ganze Literatur, die psychologische, psychiatrische und juristische, kennt und berücksichtgt. Es sei hiermit auch allen wissenschaftlich interessierten Pädagogen aufs angelegentlichste empfohlen. — Das Buch gliedert sich in elf Kapitel:

I. Einleitung. Das Problem der Willensfreiheit ist nicht zu verwechseln mit dem der Handlungsfreiheit, das eigentlich gar kein Problem ist. Es handelt sich auch nicht um die sog. „sittliche Freiheit", die darin besteht, daß der Wille des Menschen auch durch andere, als äußere Motive bestimmt werden kann. Vielmehr ist das Problem gleichbedeutend mit dem der Wahlfreiheit, oder anders ausgedrückt mit dem, „ob ein ursachloses oder motivloses Wollen möglich ist", ob es in einem bestimmten Falle ein „Auchanderskönnen" gibt. — Anderseits ist der Determinismus nicht zu verwechseln mit dem Fatalismus, demzufolge das Handeln des Menschen von vornherein bestimmt und nur von seinem Schicksal, also äußeren Ereignissen abhängig ist. — Das Kapitel schließt mit einer kurzen historischen Uebersicht über die Entwicklung des Problems.

II. Der Charakter. Dem Determinismus zufolge wird der Wille bestimmt einmal durch äußere Ursachen und zweitens durch den inneren Zustand des betreffenden Menschen. Eine der wichtigsten inneren Ursachen einer bestimmten Willenshandlung ist der Charakter des betreffenden Menschen. Aber auch dieser wiederum ist nicht „frei", sondern determiniert einmal durch äußere Bedingungen der Entwicklung des betreffenden Menschen, sein Alter, sein Geschlecht, das Milieu, in dem er lebt, und zweitens durch innere, sein Temperament, überhaupt durch angeborene Anlagen. — Ein besonderer Abschnitt ist der Moralstatistik gewidmet, die häufig in übertriebener Weise im Sinne des Determinismus ausgebeutet wurde. Sie beweist nicht, daß jährlich eine bestimmte Anzahl von Menschen so und solche Handlungen vornehmen muß, sondern nur, daß unter gleich-

bleibenden (sozialen) Zuständen eines Volkes auf die Willenshandlungen der Volksgenossen ein gleichbleibender bestimmender Einfluß ausgeübt wird. In einem Abschnitt über das Gesetz vom zureichenden Grunde wird ausgeführt, daß ein freier Wille auch darum nicht anzunehmen ist, weil dies dem Gesetz von der Erhaltung der Kraft widerspricht. Dieses fordert das Bestehen einer geschlossenen Kausalitätsreihe, und auch für den Willen gilt der Satz vom zureichenden Grunde. Es macht in dieser Beziehung keinen Unterschied, ob es sich um mechanische oder psychische Kausalität handelt. Für den Willen kommt im wesentlichen die letztere in Betracht.

III. Der Determinismus und die Psychologie. Dieses Kapitel enthält eine — abgesehen von einzelnen Ungenauigkeiten (z. B. dem Materialismus ist es bisher [!] nicht gelungen, die seelischen auf die körperlichen Vorgänge zurückzuführen; S. 48) — gute Uebersicht über die moderne Psychologie, wobei besonders die Wundtsche Berücksichtigung findet. Es gipfelt in dem Nachweis, daß jede der verschiedenen Willenstheorien, strikt durchgeführt, mit dem Indeterminismus unvereinbar ist. Nur von der Meinung, daß es ein selbständiges, aber leeres und inhaltsloses Willensvermögen gäbe, gilt dies nicht; aber diese Meinung hat heute keine Vertreter mehr.

IV. Suggestion und Hypnotismus. Auch diese Erscheinungen sprechen nicht gegen, sondern für den Determinismus, — wenn man die Tatsache im Auge behält, daß eine Beeinflussung des Wollens nur dadurch möglich ist, daß der Vorstellungs- oder Gefühlsverlauf beeinflußt wird.

V. Die Geistesstörungen. Ebenso erscheint das Wollen der Geisteskranken durchaus abhängig von ihrem Vorstellungs- und Gefühlsleben, also als ein unfreies. Man kann daher auch nicht annehmen, daß das Wollen gesunder Menschen frei sei, zumal alle Uebergänge zwischen geistig Gesunden und Kranken existieren.

VI. Die Freiheitslehre von Kant, Schelling und Schopenhauer. Diese Lehren, besonders die Kants, aber auch die davon abweichenden Punkte bei Schelling und Schopenhauer werden ausführlich dargestellt. Es wird gezeigt, daß diese Freiheitslehren eigentlich nichts gegen die moderne Auffassung vom Determinismus beweisen, und es wird schließlich in einer im ganzen (von einer außerzeitlichen Wahl des intelligiblen Charakters kann man doch nicht sagen, daß er vor der Geburt erfolgt sei! S. 99—100) treffenden Weise gezeigt, daß diese Lehren unhaltbar sind.

VII. Die neueren Gegner des Determinismus. Dieses Kapitel ist im wesentlichen eine ausführlichere Begründung des in Kapitel III Gesagten. Es wird eingehend gezeigt, daß diejenigen, die als Gegner des Determinismus auftreten, zum einen Teil diesen nur vermeintlich bekämpfen; sie verkennen, daß auch nach der deterministischen Auffassung der Wille nicht nur durch die Motive, sondern auch durch den Charakter bestimmt wird. Die übrigen wahren Anhänger des Indeterminismus geraten bei folgerichtiger Durchführung ihrer Meinung in Widersprüche mit heute allgemein anerkannten psychologischen oder erkenntnistheoretischen Thatsachen.

VIII. Freiheitsgefühl und Freiheitsbewußtsein. Wir haben beim Wollen zwar ein Freiheitsgefühl; aber dieses deutet nicht darauf, daß das Wollen ursachlos, sondern nur darauf, daß es ohne Zwang erfolgt. Wenn man diesem Gefühl überhaupt eine Beweiskraft einräumen will, so würde es auch nur für ein allgemein für unmöglich gehaltenes motivloses Wollen zeugen, nicht für eine Wahlfreiheit; denn bei Wahlvorgängen ist es schwächer vorhanden als bei einfachen Willensakten. — Das Freiheitsbewußtsein besitzt noch weniger Beweiskraft, denn es ist keineswegs allgemein. Er rührt daher, daß man sich bei Wahlhandlungen die verschiedenen Möglichkeiten vorstellt und sich auch nachträglich bewußt ist, daß (an sich) mehrere Entscheidungen möglich waren.

IX. Der Determinismus und die Moral. Verfasser setzt ausführlich auseinander, daß auch für eine deterministische Auffassung Moral sehr wohl möglich sei. Sie steht sogar in vielfacher Hinsicht besser da als die indeterministische: während diese niemanden für eine Handlung verantwortlich machen könne, da die Handlung ja ursachlos sei, kann man dem Determinismus zufolge sehr wohl von der Handlung auf den Charakter schließen. Ferner wäre ja ein Einfluß auf das Wollen in moralischer Richtung durch Erziehung unmöglich, wenn das Wollen undeterminierbar wäre.

X. Der Determinismus und das Strafrecht. Verfasser gibt eine Uebersicht über die verschiedenen Strafrechtstheorien. Der Streit zwischen den Anhängern der Zweck- und denen der Vergeltungsstrafe ist für den Determinismus irrevelant. Der Vertreter der Zweckstrafe muß Determinist sein, derjenige der Vergeltungsstrafe darf es sein, da Determinismus und Prädestination ja nicht identisch sind. Der Begriff der Schuld bedarf allerdings einer Revision: „Die Zurechnung zur Schuld ist nichts anderes als eine, mit der Zurückführung der Schuld auf den Willen des Täters verbundene Mißbilligung," die sich unabhängig davon, wie das Wollen zustande komme, auf die Beschaffenheit der Willenshandlung bezieht. — Daß man „Unzurechnungsfähige" nicht bestraft, hat seinen Grund einmal darin, daß diese keine genügende Widerstandskraft gegen unsittliche Antriebe besitzen, und zweitens darin, weil hier die Strafe auch ihren Zweck verfehlen würde.

XI. Schluß. Mit einer kurzen Zusammenfassung des in den vorigen Kapiteln Gesagten schließt das lesenswerte Buch.

Lipmann.

A. Mayer. Einzel- und Gesamtleistung des Schulkindes. Sammlung von Abhandlungen zur psychologischen Pädagogik, I, 4. 1904. 136 S. Arch. f. d. ges. Psychol. I, 2/3. 276 S. 1903.

An 14 Volksschülern des 5. Jahrganges (teilweise noch an weiteren 14) untersuchte Verfasser die Frage, wie die Leistung jedes einzelnen beim Zusammenarbeiten aller (Gesamtleistung) sich zu der beim isolierten Arbeiten (Einzelleistung) verhält, und zwar je unter drei verschiedenen Bedingungen: den Schülern war vorgeschrieben, entweder „rasch und schön" oder „recht schön und langsam" oder „recht rasch" zu arbeiten. Als Leistungen wurden

verwandt: mündliches und schriftliches Rechnen — zur Prüfung des Verstandes; Diktat und Lernen sinnloser Silbenreihen — zur Prüfung des Gedächtnisses; Kombinieren in der Art des Ebbinghausschen Kombinationsverfahrens (mit einer geringfügigen Abweichung) — zur Prüfung der Phantasie. Festgestellt wurde jedesmal:

1. die zu der Leistung gebrauchte Zeit,

2. die Anzahl der gemachten Fehler (bei den Silbenreihen die Zahl der gebrauchten Wiederholungen),

3. das Produkt aus der Zahl der gebrauchten Minuten und derjenigen der gemachten Fehler (der gebrauchten Wiederholungen), die „Qualitätsziffer".

Die Versuche fanden im Laufe des Schuljahres statt, mit Ausnahme einer Versuchsreihe „rasch und schön", die während der Ferien angestellt wurde.

Ergebnisse. 1. Unter normalen Bedingungen, d. h. während des Schuljahres und mit der Instruktion „rasch und schön" findet die Gesamtleistung bei den meisten Schülern schneller und fehlerfreier statt als die Einzelleistung; demgemäß sind auch die Qualitätsziffern dort meist besser als hier. Die Instruktion „recht schön und langsam" verzögert zwar für die Gesamtleistung gegenüber der Einzelleistung bei den meisten Schülern die Dauer, vermindert aber gleichfalls die Fehlerzahl so sehr, daß die Qualitätsziffer für die Gesamtleistung immer noch besser ist als für die Einzelleistung. Bei der Instruktion „recht rasch" dagegen tritt bei den meisten die Gesamtleistung gegenüber der Einzelleistung in jeder Beziehung zurück. Während der Ferien zeigte sich auch bei der Instruktion „rasch und schön" bezüglich der Dauer der Leistung die Gesamtleistung der Einzelleistung unterlegen. Am größten ist bei den Instruktionen „recht schön und langsam" und „recht rasch" der Unterschied zwischen Gesamt- und Einzelleistung zugunsten der letzteren bei den Kombinationsaufgaben.

2. Die durchschnittliche Leistung ist überall außer bei der Instruktion „recht rasch" und während der Ferien für die Gesamtleistung besser als für die Einzelleistung, besonders bei den Kombinationsaufgaben.

3. Außer bei der Instruktion „recht rasch" ist fast stets die mittlere Variation vom Durchschnitt der Zeiten, der Fehler und der Qualitätsziffern bei der Gesamtleistung kleiner als bei der Einzelleistung („Uniformierungstendenz"). Der interessanteste Teil der Arbeit ist derjenige, indem Verfasser versucht, die vor den Versuchen aufgestellten — schon an sich interessanten — ausführlichen Charakteristiken seiner 14 Versuchspersonen in Beziehung zu setzen zu den Ergebnissen der Experimente. Besonders erfreulich ist es, daß hier auch einmal ein Lehrer, da, wo eine Uebereinstimmung zwischen beiden sich nicht findet, den experimentellen Befunden mehr Gewicht beimißt als seinem „Eindruck" von dem betreffenden Schüler. (S. 120.)

Von den praktischen Folgerungen des Verfassers seien hier nur erwähnt:

1. daß der Massen- dem Einzelunterricht vorzuziehen sei,

2. daß man „die Leistungen der Gesamtheit unter der Normalbedingung rasch und schön sich abwickeln" lassen solle.

3. „Die Anlage von Charakteristiken, welche objektive Gültigkeit beanspruchen, muß erfolgen auf Grund experimentellen Materials."

Lipmann.

Ed. Claparede, Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale. Genf 1905. 76 Seiten.

In der Ausbildung des Lehrers hat die Kindespsychologie bisher nicht den ihr gebührenden Platz gefunden. Man hat sich fast stets nur um den Lehrplan und nicht um den Schüler gekümmert.

Nach einem kurzen historischen Ueberblick über die Entwicklung der pädagogischen Psychologie in den einzelnen Kulturländern stellt Verfasser als Probleme dieser Wissenschaft die vier folgenden hin:

1. Schutz der Gesundheit; dieses Problem umfaßt diejenigen der Ermüdung, der Ueberbürdung, des Stundenplans, der Verteilung der Pausen, überhaupt der Hygiene des Geistes.

2. Uebung (gymnastique); dazu gehören die Fragen der Erziehung der Sinne, der Aufmerksamkeit, des Urteils usw., die Frage, wann, in welcher Reihenfolge und mit welchen Mitteln diese Fähigkeiten entwickelt werden sollen und können, die Frage, ob und für welche Fächer die Einzelarbeit dem Zusammenarbeiten vorzuziehen sei usw.

3. Ausstattung des Gedächtnisses (meublage); dazu gehören die Fragen, wann das Gedächtnis für die einzelnen Lernstoffe am aufnahmefähigsten ist, wie die Lernstoffe am besten beigebracht werden usw.

4. Erziehung im eigentlichen Sinne; dieses Problem umfaßt Fragen wie die nach den Elementen des Charakters, nach den Bedingungen des Willens, nach den Gründen der Lüge, den Wirkungen der Strafe usw.

Für jedes Problem der pädagogischen Psychologie sind drei Arten von Fragestellungen möglich:

1. theoretische, z. B. nach den Ursachen und allgemeinen Gesetzen eines psychischen Phänomens,

2. praktische, und zwar

a) psychognostische, das sind Fragen nach den Mitteln, mit denen man das betreffende psychische Phänomen erkennt,

b) psychotechnische, wie man das betreffende Phänomen am zweckmäßigsten bekämpft (z. B. Ermüdung), bezw. wie man es am sichersten hervorrufen kann (z. B. Aufmerksamkeit).

Endlich gehören die Probleme der pädagogischen Psychologie teils der allgemeinen, teils der Psychologie der individuellen Differenzen, der Typen, an.

Als Methoden kommen für die pädagogische Psychologie in Betracht die Beobachtung, das Experiment, die Enquete (gegen die Verfasser sich nach Ansicht des Referenten nicht scharf genug wendet, — vorausgesetzt, daß die Fragebogen auch von ungeschulten Beobachtern ausgefüllt werden) und die Arbeitskommission.

Von einzelnen Problemen der pädagogischen Psychologie widmet Verfasser nur der Ermüdung und dem Gedächtnis eine etwas eingehendere Darstellung.

Nach einer Uebersicht über die verschiedenen Methoden der Ermüdungsmessung, bei der nach Ansicht des Referenten die ästhesiometrische Methode zu gut, die Ebbinghaussche Kombinationsmethode zu schlecht wegkommt, — macht Verfasser darauf aufmerksam, daß nach allen bisherigen Befunden körperliche Anstrengung auch die geistige Ermüdung erhöht, ebenso wie geistige Anstrengungen auch den Körper ermüden. Der Turnunterricht dürfte somit weder vor noch nach dem wissenschaftlichen Unterricht stattfinden. Verfasser schlägt vor, einen „pädagogischen" Turnunterricht, dessen Ziel die Entwicklung der Aufmerksamkeit, der Raschheit der Bewegungen, des Mutes, des Willens sei, am Beginn der Schulstunden anzusetzen, einen „hygienischen" Turnunterricht dagegen, nach Beendigung des übrigen Unterrichtes. — Um nicht erschöpft zu werden, braucht der Geist zeitweilig der Ruhe. Abwehrmaßregeln des Organismus gegen Erschöpfung sind Unaufmerksamkeit, Abscheu vor der begonnenen Arbeit, Ruhe-, Schlaf- und Spielbedürfnis. In der Schule wird besonders das Spiel während des Unterrichts zu wenig als Symptom der Ermüdung gewürdigt. — Gegen die Ermüdung hilft nicht der Wechsel der Beschäftigung, sondern ausschließlich die Ruhe; die Fragen, wann und wie lange Ruhepausen einzutreten haben, harren noch ihrer definitiven Lösung.

Auch für das Gedächtnis führt Verfasser zunächst einige Methoden seiner Prüfung an, erwähnt dann kurz die Typen der Visuellen und der Auditiven und eine Methode ihrer Feststellung und geht dann auf die Frage der Erziehbarkeit des Gedächtnisses etwas ein. Die Güte des Gedächtnisses ist abhängig vom Alter — Kinder haben ein besseres Gedächtnis als Erwachsene (scheinbar widersprechende Resultate beruhen darauf, daß die Aufmerksamkeit sich umgekehrt verhält), von der Tageszeit, zu der gelernt wird. von der Aufmerksamkeit und dem Interesse, mit denen gelernt wird, von der Anzahl der Sinne, die beim Lernen verwandt werden, von der Menge der Assoziationen zwischen Lernstoff und sonstigen bekannten Stoffen, von der Anzahl der auf das Lernen verwandten Wiederholungen und dem Grade ihrer Verteilung.

Im letzten Kapitel seiner Schrift zeigt Verfasser kurz an einem Beispiel, wie der Lehrer sich auch über den „moralischen Sinn" der Schüler orientieren könne. Die Zensuren im Betragen sollen keine absoluten, sondern relative sein: das wesentlichste ist, ob der Schüler sich gebessert hat oder nicht. Die Schüler sollen nicht einfach nach ihrem Alter und nach ihren Gesamtleistungen klassifiziert werden, ein Knabe kann in der Mathematik bereits eine höhere Stufe erreicht haben, im Lateinischen zurückgeblieben sein.

„Die Psychologie und die experimentelle Pädagogik zeigen uns das Ideal, nach dem wir streben müssen: die Anpassung der Erziehung und des Unterrichts an den geistigen Zustand des Kindes, an seinen individuellen Typus und an den Grad seiner Entwicklung . . . Die Devise für künftige pädagogische Reformen sei: Schule nach Maß!"

Lipmann.

Mitteilungen.

Von der Stuttgarter Naturforscherversammlung.

In der ersten Sitzung (16. Sept. 1906) erstattete Herr Gutzmer (Halle) den Bericht der Unterrichtskommission über die Reform des mathematischen Unterrichts auf den höheren Lehranstalten.

„Das 20. Jahrhundert bekundet," so begann der Redner, „für pädagogische Fragen ein außerordentlich lebhaftes Interesse. Sowohl das Gebiet der Erziehung wie jenes des Unterrichts beschäftigt alle fortgeschritteneren Nationen, die Erzieher von Beruf wie weiteste Kreise, Männer wie Frauen. So ist beispielsweise die mit der Frauenfrage im engsten Zusammenhang stehende Mädchenschulreform ebenso eine internationale Frage geworden wie die Bewegung für die zeitgemäße Umgestaltung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Der Umstand, daß selbst durch die preußische Schulreform vom Jahre 1900 dem naturwissenschaftlichen Unterricht, insonderheit dem biologischen, nicht einmal der Platz angewiesen wurde, den er früher einnahm, und somit einer zum Verständnis der gegenwärtigen Kultur wichtigsten Faktoren für die Schule brach gelegt wurde, hat bekanntlich dazu geführt, daß seit einigen Jahren die Gesellschaft deutscher Naturforscher und Aerzte, ähnlich anderen großen Vereinigungen, den Unterrichtsfragen die größte Aufmerksamkeit schenkt.

Die Arbeit der Unterrichtskommission erstreckte sich in diesem verflossenen Jahre auf die Frage des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts an den Reformschulen, den sechsklassigen Realschulen und an den höheren Mädchenschulen. Ferner wurde über wichtige hygienische Gesichtspunkte und die Frage der sexuellen Aufklärung beraten und hinsichtlich der Lehrerausbildung wichtige Vorarbeiten unternommen. Ueber alle diese Einzelfragen liegen bereits Sonderberichte vor.

Das Ergebnis der umfangreichen Beratungen über diesen Gegenstand besteht in folgendem:

Der naturwissenschaftliche Unterricht soll in den oberen Klassen der (Reform-) Gymnasien mit je drei, in den übrigen Anstalten mit je sieben Wochenstunden durchgeführt werden, ausschließlich der praktischen Schülerübungen. Wie sich die Kommission die Durchführung des Unter-

richtes denkt, hat sie in dem betreffenden Sonderbericht eingehend dargetan. Hier mögen nur noch einige Gesichtspunkte angedeutet werden, nach denen die Erwägungen über den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht zusammengefaßt wurden. Die von den Kommission in Vorschlag gebrachte Neuordnung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts steht ihrer Tendenz nach im Einklang mit den Bestrebungen, auf deren Boden die Reformschulen erwachsen sind; die Kommission findet die Zunahme der Reformschule erfreulich, bedauert jedoch ihren allzu einseitig sprachlichen Charakter. Die Durchführung ihrer Pläne hält sie ohne Schädigung der wirklich berechtigten Interessen des Sprachunterrichts für möglich und empfiehlt für den Unterricht an diesen Schulen „die Gewährung jeder mit dem Gesamtcharakter des Unterrichts vereinbarten Freiheit".

Sehr eingehenden Erörterungen wurden sodann die sechsklassigen Realschulen unterzogen. Die Kommission hat sich nicht damit begnügt, diese Anstalten als Prooberrealschulen zu betrachten und ihnen das Pensum der entsprechenden Oberrealschulklassen zuzuweisen, vielmehr zwangen sie verschiedene Gründe, für diese Art von Anstalten einen neuen Plan für Mathematik und Naturwissenschaften zu entwerfen. Hierzu bestimmte sie einerseits der Umstand, daß, wie statistisch nachweisbar, der größte Teil der Realschulabsolventen unmittelbar ins praktische Leben hinaustritt, sodann durfte sie nicht vergessen, daß die Zahl dieesr Anstalten fortwährend wächst. Die vorwiegend praktischen Berufsarten in Industrie und Handel verlangen eine in sich abgerundete Bildung, wenn auch keine Fachbildung.

Auch an den sechsklassigen Realschulen besteht die Tendenz einer Stundenvermehrung auf sprachlichem Gebiet. Demgegenüber betont die Kommission eine geringe Erhöhung der naturwissenschaftlichen Stunden (Chemie), und zwar ist diese Forderung im Hinblick auf die außerordentlich große Bedeutung der Naturwissenschaften für das praktische Leben, für Gewerbe und Industrie vollauf gerechtfertigt. Eine Erhöhung der Mathematikstunden wird nicht gefordert, hingegen das Rechnen für alle Klassen betont; ebenso findet die Kommission die Zahl der für die Naturbeschreibung angesetzten Stunden ausreichend, fügt aber die Geologie als neues Fach in den gegenwärtigen Rahmen ein.

Hinsichtlich der Stellung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtes an Lehrerseminaren und Volksschulen beschränkt sich die Kommission auf Anregungen, und für die Fachschulen befürwortet sie eine geeignete fachwissenschaftliche und pädagogische Ausbildung der an diesen Anstalten wirkenden Lehrer.

Ueber die Reform des Mädchenschulunterrichts hat sich die Kommission bereits in der „Zeitschrift für Frauenbildung" geäußert. Sie steht den auf eine Vertiefung der Bildung des weiblichen Geschlechts gerichteten Bestrebungen sympathisch gegenüber, wenn sie auch andererseits die für diese Anstalten bereits aufgestellten Lehrpläne insofern nicht billigen kann, als das Maß der mathematischen und naturwissenschaftlichen Anforderungen zu gering ist und den heutigen Bildungsverhältnissen nicht entspricht.

Ausgehend von dem Gedanken, daß die Leistungsfähigkeit des Menschen im Leben über seinen Wert entscheidet, und jeder Zögling „ein

Maximum potentieller geistiger Energie für seine Berufsarbeit mit auf den Weg bekommen" soll, wurden auch Vorschläge zur Lösung einiger allgemeiner Fragen der Schulhygiene entworfen. (Schulärztliche Aufsicht, Maß und Dauer der wissenschaftlichen Stunden, Ueberbürdung, Lektüre usw.) Endlich hat sie zu der wichtigen Frage der sexuellen Aufklärung Stellung genommen und ein „Merkblatt zur Handhabung der sexuellen Aufklärung an höheren Schulen" ausgearbeitet, „mit dem sie der mit der Aufklärung betrauten Persönlichkeit einige Fingerzeige geben wollte."

Betreffs einer zweckmäßigen Lehrerausbildung an den Hochschulen wurden vorläufig drei Aufsätze von den Kommissionsmitgliedern Klein, Chun und Duisberg (über den mathematisch-physikalischen, den biologischen und den chemischen Hochschulunterricht) veröffentlicht, um die Hochschulkreise für die außerordentlich wichtige Frage zu interessieren. — Um über die Ausstattung der Lehranstalten und die Bedürfnisse des naturwissenschaftlichen Unterrichts ein klares Bild zu bekommen, wurden mit Genehmigung der Regierung an sämtliche neunklassigen Lehranstalten Preußens Fragebogen versandt, in welchen um Aufschluß über die vorhandenen (und wünschenswerten) Einrichtungen für den physikalischen, chemischen und biologischen Unterricht gebeten wird.

Das außerordentliche Interesse und Entgegenkommen der preußischen Schulverwaltung hat sich auch noch in anderer Weise gezeigt. Durch einen Ministerialerlaß wurden die höheren Lehranstalten auf die Möglichkeit hingewiesen, den mathematischen Unterricht im Sinne der Kommissionspläne auszubauen, sodann verhält sich das Ministerium gegenüber Anträgen nach Versuchen mit dem naturwissenschaftlichen Unterrichtsprogramm im allgemeinen nicht ablehnend.

Möge die Schulverwaltung von der Gewährung von Anträgen zur eigenen Initiative übergehen und die Schulkollegien veranlassen, daß sie Anträge auf Anstellung von Versuchen in entgegenkommendem Sinne behandeln. Mögen die Lehrer an den höheren Schulen unter Ausschaltung kleiner Wünsche den Blick auf das große Ziel richten und, wo die Möglichkeit geboten, Initiative entfalten und nicht erlahmen.

Das schöne Wort, der deutsche Oberlehrerstand hat noch nie versagt, wenn es eine ideale Aufgabe zu lösen galt, wird sich auch bei der Erfüllung dieser idealen Kulturaufgabe bewähren. (Berl. Tagebl.)

Jugendfürsorge.

Das Ministerial-Blatt für Medizinal- und medizinische Unterrichts-Angelegenheiten veröffentlicht folgende Mitteilung über das Haltekinderwesen, den gesetzlichen Schutz, besonders der Säuglinge, in Ungarn.

Die Vollzugsverordnung zu dem Gesetzartikel VIII und XXI vom Jahre 1901: Statut über den Schutz der verlassenen Kinder bestimmt, daß Findlinge und behördlich für verlassen erklärte Kinder Anspruch auf die Aufnahme in ein staatliches Kinderasyl haben. Für verlassen sind diejenigen mittellosen Kinder unter 15 Jahren zu erklären, welche keine zu ihrer Versorgung und Erziehung verpflichteten und fähigen Angehörigen haben und

für deren Versorgung und Erziehung Verwandte, Wohltäter, Wohltätigkeitserklärung oder Vereine nicht in genügender Weise Sorge tragen. Mit der Verlassenheitserklärung sind die Vormundschaftsbehörden, die Waisenstühle beauftragt, deren gesetzliche Pflicht es ist, die geistigen und materiellen Interessen der Minderjährigen zu schützen. Das staatliche Kinderasyl, deren es zurzeit in Ungarn 18 gibt, ist diejenige Einrichtung, in deren Rahmen der Staat für sämtliche verlassene Kinder bis zur Vollendung des 15. Lebensjahres Sorge trägt. Jedes Asyl hat einen Distrikt, in dessen Bereich die verlassenen Kinder der Asylaufsicht unterstellt sind. Ergänzende Institutionen des Asyls sind: die für den Fachunterricht und die strengere Erziehung eingerichteten Internate, sowie die Kinderheilstätten (Sanatorien). In den Distrikten der Asyle sind ferner Kinderkolonien nach Bedarf begründet zur Unterbringung der verlassenen Kinder außerhalb des Asyls.

Die Aufnahme in das Asyl erfolgt in der Regel auf Grund der Schlußentscheidung des Waisenstuhls. Wo es das Interesse des Kindes erfordert, kann jedoch eine vorläufige oder bedingungsweise Aufnahme von der unteren Verwaltungsbehörde oder auch von dem Chefarztdirektor eines Asyls verfügt werden. Solange es die Verhältnisse erfordern, bleiben die Kinder im Asyl. Dann werden sie in den Kinderkolonien einzelnen Pflegeeltern zur Obhut übergeben. Wenn die Entfernungsverhältnisse, die Witterung, der Gesundheitszustand des Kindes und andere Umstände die Beförderung ins Asyl nicht zulassen, können die Kinder mit Erlaubnis des Chefarztdirektors auch direkt in die Kolonien aufgenommen werden. Auch nichtverlassene Kinder können, falls es im Interesse des Kindes begründet ist, in den Verband des Asyls aufgenommen werden. Die alimentationspflichtigen Personen, Vereine oder Verbände haben eine entsprechende Verpflegungssumme fortlaufend zu zahlen. Ueber die Aufnahme entscheidet der Chefarztdirektor.

Für die Ernährung der Säuglinge sind vorbildliche Bestimmungen getroffen. Nach § 27 (II. Abschnitt, 1. Titel des Statuts) ist der Säugling an der Brust aufzuziehen, ausgenommen den Fall, wenn die Mutter ihr Kind nicht stillen kann und gesundheitliche Interessen es verbieten, daß es von einer Nährmutter gestillt werde. Jede Mutter, deren Säugling in das Asyl aufgenommen wird, ist verpflichtet, ihr Kind im Asyl so lange zu stillen, als es dessen Gesundheit erfordert. Gibt man das Kind einer Nährmutter zum Stillen, so ist die eigene Mutter verpflichtet, zwei Monate hindurch im Asyl bei einem fremden Kinde Ammendienste zu verrichten. Hierfür erhält sie Bezahlung, wovon die Pflegegebühr für ihr eigenes Kind in Abzug gebracht wird. Die außerhalb des Asyls in Pflege untergebrachten Kinder sind möglichst Pflegeeltern der eigenen Konfession zu übergeben und stehen unter fortlaufender Aufsicht des Koloniearztes. Im allgemeinen gibt der Chefarztdirektor das Kind während der Stillung und des darauf folgenden Monats in die Obhut der Mutter, welche dafür eine Unterstützung in Höhe von etwa $^3/_4$ der für gewöhnlich entrichteten Pflegegebühr erhält. Sie steht dann unter Aufsicht des Koloniearztes oder, wenn ein solcher nicht am Orte ist, unter derjenigen des Gemeindearztes. Erfordert es das Lebensinteresse des Kindes, daß es während der ganzen Stillzeit von der Mutter selbst gestillt werde, und gestattet der Gesundheitszustand des Kindes dessen Unterbringung außerhalb einer Anstalt, so wird es ausnahmsweise während der

Stillung und des darauf folgenden Monates vom Chefarztdirektor in der Kolonie bei einer geeigneten Familie zusammen mit der Mutter untergebracht. In diesem Falle wird statt der Pflegegebühr die Beköstigung der Mutter bestritten. Für diese Mütter können je nach den örtlichen Verhältnissen in den Kolonien Arbeitshäuser und besondere Veranstaltungen (Weberei. Korbflechterei usw.) geschaffen werden, in denen die Mütter einträgliche Arbeiten verrichten können.

Von den entwöhnten Kindern unter 7 Jahren werden nur die kranken, schwach entwickelten, besonderer Pflege und ärztlicher Behandlung bedürftigen Kinder im Asyl behalten, alle anderen kommen in Außenpflege.

Die in den Verband der staatlichen Kinderasyle gehörigen 7. bis 15 jährigen Kinder werden, falls sie nicht im Asyl, in Zwangserziehungsanstalten oder Sanatorien behandelt werden, zu verläßlichen Pflegern (Landwirten, Gewerbetreibenden, Handwerkern) gegeben. Der Chefarztdirektor kann dazu Familienkolonien bilden, in einer solchen Familie können zehn bis zwanzig Kinder desselben Geschlechts untergebracht werden. Besonders begabte Kinder werden in die Freistellen bei den verschiedenen staatlichen Lehranstalten aufgenommen. Diejenigen Personen, welche aus dem Asyl ein Kind in Pflege zu nehmen beabsichtigen, haben in einem von dem Gemeindevorstande und dem Koloniearzt unterfertigten Zeugnis nachzuweisen, daß sie in legitimer Ehe leben oder verwitwet sind, daß sie gesund sind, daß sie eine eigene, aus einem Zimmer und zum mindesten einer halben Küche bestehende Wohnung haben, die Wohnung nicht überfüllt, und für die Gesundheit des Kindes nicht schädlich ist, ferner wieviel Kinder sie gehabt haben und wie wiele davon noch am Leben sind, an welcher Krankheit das letzte Kind starb, desgleichen, daß sie in solchen materiellen Verhältnissen leben, daß sie nicht ausschließlich auf den aus der Obhut über das Kind erwachsenden Nutzen angewiesen sind (den Vorzug besitzt der Besitzer von mindestens einer Kuh), daß sie solide und in moralischer Beziehung unbescholten sind und ob sie bereits fremde Kinder, sowie mit welchem Erfolge gewartet haben.

Wenn die Nährmutter einen Säugling übernehmen will, so hat der Kolonialarzt in einem besonderen Zeugnis nachzuweisen, daß die Nährmutter zum Stillen geeignet und nicht schwanger ist, ferner, daß ihr eigenes Kind wenigstens sechs Monate alt ist und entwöhnt werden kann — oder gestorben ist. Die sich meldende Nährmutter wird zuvor von dem Chefarztdirektor untersucht, sie muß dann ihr eigenes Kind entwöhnen, welches unter die Aufsicht des Koloniearztes gestellt wird. Zwillingssäuglinge sind derselben Nährmutter zu übergeben. Die Kinder erhalten von dem Asyl folgende Ausstattung mit: 1 langes Polster, 3 lange Polsterüberzüge, 6 Hemdchen, 3 Jäckchen, 2 Flanell, 2 Stück Wachsleinwand, 12 Windeln. Für die älteren Kinder: Unter- und Oberkleider, Schuhwerk und Kopfbedeckung. Die Pflegeeltern haben ein Pflegebuch zu führen.

Das kranke Kind in Außenpflege wird vom Koloniearzt behandelt oder in die Krankenanstalt des Asyls (Sanatorium) untergebracht. Die Kontrolle über Kinder unter 2 Jahren muß in den ersten Monaten der Außenpflege wöchentlich, später monatlich durch den Koloniearzt ausgeübt werden. In den Monaten Juni, Juli und August erfolgt die Kontrolle

stets wöchentlich. Kinder über 2 Jahre sind mindestens vierteljährlich, Kinder über 7 Jahre mindestens halbjährlich einer Kontrolle zu unterziehen. Die Aufsicht erstreckt sich auf die körperliche und seelische Wohlfahrt des Kindes, auf die Wohnungs- und Lebensverhältnisse der Pflegeeltern und die persönlichen Verhältnisse der Hausgenossen.

Diejenigen Pflegeeltern, welche das Kind wenigstens 3 Jahre hindurch tadellos besorgt haben, werden vom Minister des Innern, wenn sie der Chefarztdirektor durch den Landesinspektor in Vorschlag bringt, durch Geldprämien und Anerkennungsurkunden ausgezeichnet.

Sollte durch die Nachlässigkeit oder Fahrlässigkeit der Pflegeeltern der Tod des Kindes verursacht werden, oder die leibliche und geistige Wohlfahrt des Kindes Schaden nehmen, so ist der Chefarztdirektor verpflichtet, gegen dieselben behufs Einleitung des Straf- oder Uebertretungsverfahrens die erforderlichen Schritte zu unternehmen. Das Kind muß von den Pflegeeltern in das Asyl zurückgenommen werden, 1. wenn die Nährmutter den Säugling statt zu stillen auf künstlichem Wege ernährt, 2. wenn die Ernährung des Kindes erfolglos oder mangelhaft ist, wenn das Kind schlecht behandelt und gewartet, seine Erziehung vernachlässigt wird oder wenn solche Umstände obwalten, welche die geistige oder körperliche Wohlfahrt des Kindes gefährden, 3. wenn die Wohnung der Pflegeeltern ungesund ist. die Pflegeeltern oder deren Hausgenossen unsittlichen oder öffentlichen Aergernis erregenden Lebenswandel führen, 4. wenn die Pflegeeltern das Kind selbst in die Anstalt zurückbringen.

Die in Ungarn befindlichen verlassenen Kinder fremder Staatsangehörigkeit werden hinsichtlich des staatlichen Schutzes ebenso behandelt, wie die ungarischen Staatsangehörigen.

Ueberall. wo ein staatliches Kinderasyl errichtet ist, hat der Minister des Innern einen Asylausschuss eingesetzt, in welchem auch die Kolonieausschüsse vertreten sind. Der Asylausschuß hat unter anderm die Aufgabe: Asylvereine für Kinderschutz zu gründen und das Asyl in jeder Beziehung mit Rat und Tat zu unterstützen.

Die Aufsicht über die staatlichen Asyle und über alle Einrichtungen des Kinderschutzes führt der Landesinspektor der staatlichen Kinderasyle, welcher direkt vom Minister des Innern ressortiert und im Interesse des staatlichen Kinderschutzwesens mit sämtlichen Behörden und den Chefarztdirektoren in direktem Briefverkehr steht.

(Med. Reform.)

Kinderfürsorge.

Zur Bekämpfung der Säuglingssterblichkeit hat der Aerztliche Kreisverein Mainz der Großherzoglichen Bürgermeisterei und den Stadtverordneten der Stadt Mainz folgende Leitsätze überreicht:

1. Die hohe Säuglingssterblichkeit ist durch öffentliche Maßnahmen zu bekämpfen, weil sie — zum kleineren Teil — auf Vernachlässigung der Kinder, zum größten Teil auf Unkenntnis oder auf der wirtschaftlichen Lage der Familie beruht. Die hohe Säuglingssterblichkeit ist keineswegs

ein Regulator für unerwünschte Bevölkerungszunahme, weil hoher Säuglingssterblichkeit regelmäßig eine höhere Geburtenzahl gegenübersteht: sie dient auch nicht — etwa durch Auslese — der Verbesserung der Rasse, weil die Verhältnisse, welche bei vielen Säuglingen zum Tode führen, zahlreiche andere zeitlebens zu Krüppeln machen (durch Rachitis mit dem unheilvollen Einfluß auf den Bau des Beckens, der Brust, der Beine, des Schädels, der Zähne), bei anderen den Keim zu späterer Erkrankung legen.

2. Die Sterblichkeit im ersten Lebensjahr ist bei den unehelich geborenen Kindern ganz besonders hoch, sie betrug im Jahre 1904 in Mainz 64 Prozent, gegenüber 14 Prozent der ehelich geborenen. Doch war die Sterblichkeit unter denjenigen unehelichen Kindern, welche unter der Aufsicht des Städtischen Erziehungsbeirats standen, kaum höher als unter den ehelichen Kindern. Daraus folgt, daß alle unehelichen Kinder, gleichgültig ob sie gegen Entgelt verpflegt werden oder nicht — unter Aufsicht zu stellen sind. (Die frühzeitige Fürsorge für die unehelichen Kinder dürfte voraussichtlich durch Abnahme der Kriminalität Jugendlicher, zu der die Unehelichen einen so großen Anteil stellen, belohnt werden.)

3. Die Tatsache, daß die Säuglingssterblichkeit auch in Mainz und seinen Vororten ganz gesetzmäßig proportional der Sommerhitze ansteigt, so daß in die beiden Monate Juli und August der dritte Teil von sämtlichen Todesfällen im ersten Lebensjahre fällt, die weitere Tatsache, daß dieses Maximum der Sterblichkeit ausschließlich durch die Erkrankungen des Magens und Darms verursacht wird, beweist, daß das Gedeihen des Kindes in erster Linie von der Ernährung abhängt.

4. Die unvergleichlich beste Ernährung für den Säugling, für die es einen vollwertigen Ersatz nicht gibt und nicht geben kann, bildet die natürliche Ernährung an der Mutterbrust.

Sie ist auf alle mögliche Weise zu fördern und in unserm Volke wieder zu verbreiten

a) durch das Beispiel einsichtiger Frauen;

b) durch Einhändigung von Vorschriften zur Pflege des Kindes bei Anmeldung von Geburten auf dem Standesamt;

c) durch Belehrung der Hebammen im Unterricht und in ihrer Berufstätigkeit, eventuell Prämiierung;

d) durch materielle Unterstützung stillender Mütter aus weniger bemittelten Volkskreisen, um ihnen die Aufgabe ihrer Erwerbstätigkeit außerhalb des Hauses zu ermöglichen.

5. Für die künstliche Ernährung von Säuglingen aus den weniger bemittelten Volkskreisen ist einwandfreie haltbare Kuhmilch, am besten in trinkfertigen Portionen, zum Preise der gewöhnlichen Marktmilch (Vollmilch) abzugeben. Die Milch darf nur von Produzenten bezogen werden, welche die hygienischen Vorschriften über Viehhaltung, Fütterung, Milchgewinnung befolgen und deren Betrieb dauernd überwacht wird. Mit der Milch sind Gebrauchsanweisung und Vorschriften über Kinderpflege abzugeben, dabei ist dem Vorurteil entgegenzutreten, daß es für die natürliche Ernährung an der Brust einen vollwertigen Ersatz gebe.

6. Eine äußerst wertvolle Ergänzung der Milchabgabe bildet die Er-

richtung einer Säuglingspoliklinik oder eines Säuglingsheims nach dem Muster von Straßburg und Dresden zur Behandlung erkrankter Säuglinge.

7. Der Unterricht in der Kinderpflege, über die in weiten Volkskreisen sehr verkehrte Anschauungen herrschen, ist ein Teil des hauswirtschaftlichen Unterrichts der Mädchen und gehört als solcher in die Fortbildungsschule für Mädchen.

Der Wiener Verein „Säuglingsmilchverteilung" hat eine nachahmenswerte Einrichtung ins Leben gerufen. Jede Arbeiterin kann der von dem Verein geschaffenen Milchkasse beitreten, die folgendes bezweckt: Durch wöchentliche Einzahlungen schon während der Schwangerschaft sichert sich die zukünftige Mutter im Falle der durchzuführenden Brusternährung eine Stillprämie im Betrage von 20—50 Kronen. Im Falle der Stillungsunmöglichkeit erhält die Mutter durch sechs Monate die vollständige Säuglingsnahrung vollkommen unentgeltlich. In jedem anderen Falle endlich erhält die Betreffende ihre volle Einzahlung zurück.

Die Beitragshöhe und die Zahlungsdauer richten sich nach dem Stand der Schwangerschaft beim Eintritt in die Kasse und schwanken zwischen 0,30 Kronen durch je 38 Wochen und 3,75 Kronen durch je 4 Wochen. Die Zahlung kann auch von einer anderen Person als der nutznießenden Mutter, z. B. von privaten Wohltätern geleistet werden.

Wie die „Soziale Praxis" mitteilt, macht man in Paris mit der Einrichtung von Speisehäusern für stillende Mütter, die dort unentgeltlich ihre Mahlzeiten erhalten, außerordentlich gute Erfahrungen. Bis jetzt bestehen 5 solcher Restaurants; die Zahl der Besucherinnen ist verhältnismäßig eine große. Daß die Einrichtung nicht ohne gute Folgen geblieben ist, geht aus der Tatsache hervor, daß von den etwa 400 Kindern, deren Mütter während des Jahres regelmäßige Besucherinnen dieser Restaurants waren, nur drei gestorben sind.

In Bremen hat sich angesichts des besonderen Gewichts, das man auf die Bekämpfung der Säuglingssterblichkeit legt, ein Verein gebildet, der ein Mütter- und Säuglingsheim ins Leben rufen will, welcher einmal Ziehkinder gegen mäßiges Kostgeld in sachgemäße Kost und Pflege nimmt, zweitens aber Müttern, und zwar besonders unverheirateten und solchen, die ihr Kind selbst stillen können und wollen, nach der Entbindung Unterkunft und Arbeit im Heim gewährt.

Der Kinderschutz in Meiningen hat wieder einen Schritt vorwärts getan: Das herzogliche Ministerium hat an die Kreis- und Stadtschulämter ein Anschreiben gerichtet, in dem die Lehrer und Schulleiter angewiesen werden, darauf zu achten, daß die Kinder vor unangemessener oder Gesundheit und Schulinteressen schädigender Beschäftigung bewahrt bleiben. Wo Mißstände zutage treten, soll der Lehrer solche zuerst durch freundliche Rücksprache mit den Eltern, eventuell unter Mithilfe des Schularztes und des Kreisschulinspektors abzuhelfen suchen. Bleiben diese Einwirkungen fruchtlos, so soll der Lehrer dem herzoglichen Schulamt Mitteilung machen, das dann auf wirksame Durchführung des Kinderschutzes dringen wird.

Auch in Oesterreich bezweckt man eine Regelung der Kinderarbeit. Vor kurzem ist vonseiten des Ministeriums bekannt gegeben worden, daß Dezember v. J. im Handelsministerium eine Besprechung mit Vertretern der

Ministerien des Innern, für Ackerbau, Kultus und Unterricht stattgefunden hat, bei der eine prinzipielle Uebereinstimmung über die Reformbedürftigkeit der augenblicklich bestehenden Kinderschutzbestimmungen und ihre Abhilfe erzielt wurde. Zunächst will man, um die nötigen Unterlagen zu gewinnen, eine Enquete über die bei der Beschäftigung von Kindern herrschenden tatsächlichen Verhältnisse anstellen, die sich nicht nur auf die Kinderarbeit im Gewerbebetrieb, sondern auch auf das gesamte Gebiet der Erwerbsarbeit von Kindern ausdehnen wird. Infolge dieser Beratungsergebnisse wurde das arbeitsstatistische Amt mit der Abfassung eines Erhebungsplanes beauftragt, der sich gegenwärtig noch in Ausarbeitung befindet.

Die Bedeutung von Erholungsstätten, Ferienkolonien usw. für schwächliche Kinder braucht keiner besonderen Erwähnung.

In Artern wird eine mit dem königl. Solbad verbunde Heilstätte für Kinder am 1. Mai eröffnet werden, in Dessau eine solche für hauptsächlich tuberkulös veranlagte Kinder, um den Ausbruch der Krankheit zu verhüten.

Aus Kolberg kommt die Nachricht, daß das Schulsanatorium Kinderheil noch in diesem Monat dem Betrieb übergeben werden soll. Es wird hier Kindern, die längeren Seeaufenthalt brauchen, neben ärztlicher Ueberwachung gleichzeitig Unterricht erteilt.

Die Hamburger Armenpflege widmet sich mit besonderer Aufmerksamkeit der Kinderfürsorge, ganz besonders handelt es sich da um Unterbringung in den Kinderheilstätten und den Ferienkolonien. Zur Verfügung stehen in den See- und Solbädern 713 Plätze, in den Ferienkolonien 800 und in Waltershof, einer sogenannten Stadtkolonie, 202 Plätze. In Pflege genommen wurden im letzten Sommer 1668 Kinder, alles solche Knaben und Mädchen, für die auf dem Wege der Privatwohltätigkeit nichts zu erreichen gewesen war, und die vor allem die Zentralstelle des wohltätigen Schulvereins unberücksichtigt lassen mußte. Der größere Teil dieser Kinder gehörte Familien an, die zurzeit oder früher vorübergehend der Armenunterstützung teilhaftig gewesen waren. Was für handgreiflichen Erfolg der mehrwöchige Aufenthalt in frischer Luft bei kräftiger Kost auf die kindlichen Körper ausübt, zeigen vor allem die Tabellen über die Gewichtszunahme. In den 4 Kinderheilstätten Duhnen, Sylt, Oldesloe und Lüneburg betrug die Zunahme während der Kurzeit bei 34 Kindern nur bis zu 1 Pfund, bei 71 1—2, bei 140 2—3, bei 166 3—4, bei 122 4—5, bei 76 5—6, bei 34 6—7, bei 18 7—8, bei 13 8—9, bei 3 9—10, bei 1 10—11, bei 1 11—12 und bei 1 12—13 Pfund. Bei 6 Kindern war keine Zunahme zu beobachten; Gewichtsabnahme fand bei keinem statt. In den 6 Ferienkolonien nahm bei 54 Kindern das Gewicht während des Aufenthaltes nur bis zu 1 Pfund zu, bei 89 1—2, bei 137 2—3, bei 174 3—4, bei 121 4—5, bei 91 5—6, bei 43 6—7, bei 25 7—8, bei 16 8—9, bei 6 9—10, bei 1 10—11, bei 1 11—12, bei 1 12—13 und bei 1 14—15 Pfund. 21 Kinder veränderten ihr Gewicht nicht merklich, und bei einem Kinde war eine Gewichtsabnahme von 1—2 Pfund zu bemerken.

Da aber natürlich der Kur- oder auch einfache Landaufenthalt nur von dauerndem Nutzen sein kann, wenn die nachteiligen Einflüsse einer unzu-

länglichen Lebensweise auf längere Zeit ausgeschlossen werden, bemüht sich die Hamburger Armenverwaltung, wenigstens die bessere Ernährung der schwächlichsten Kinder sicher zu stellen. Die aus den Heilstätten zurückgekehrten Kinder werden sämtlich dem Vertrauensarzt vorgeführt; von den 721 nachuntersuchten Kindern wurden 167 für die unentgeltlichen Schulspeisungen und 435 für Verabreichung von Milch vorgeschlagen und 410 zur weiteren Ueberwachung des Gesundheitszustandes den Armenärzten überwiesen. Denn eine zweite sehr wichtige Maßnahme der wirksameren Kinderfürsorge besteht darin, daß in Fällen von chronischen Leiden, die einer fortgesetzten ärztlichen Behandlung beziehungsweise Ueberwachung bedürfen, eine solche in die Wege geleitet wird. Aus der Statistik der Krankheitszustände ergibt sich zum Beispiel, daß es sich in mehr als einem Drittel der Fälle um mehr oder weniger schwere Fälle von Skrofulose handelte. In denjenigen Fällen, wo in der Familie ein Fall von Tuberkulose nachweislich vorhanden war, wurde den Eltern ein Exemplar der vom Medizinalkollegium herausgegebenen „Ratschläge zur Verhütung der Tuberkulose" übergeben und zur Nachachtung empfohlen. Im besonderen wurden die Eltern darauf aufmerksam gemacht, daß das Zusammenschlafen von Kindern mit lungenleidenden Familienangehörigen oder von lungenkranken Kindern mit gesunden Angehörigen in demselben Zimmer nach Möglichkeit, das Zusammenschlafen in demselben Bette aber unter allen Umständen zu vermeiden sei. In 13 solcher Fälle wurde die Beschaffung eines fehlenden Kinderbettes angeregt.

Außerdem hat sich die Armenverwaltung mit den Damen der sozialen Hilfsgruppen in Verbindung gesetzt, welche die häusliche und gesundheitliche Beratung der Eltern von 429 Kindern übernommen haben, denn oft fehlt es dort an den allerprimitivsten Vorbedingungen einer gesundheitsmäßigen Lebensweise. Bei den mitunter schauerlichen Wohnungsverhältnissen kann selbst durch regelmäßiges Lüften und peinlichste Sauberkeit noch manches Unheil abgewendet werden.

Eine Wiederholung des Aufenthalts an der Küste, im Solbad oder in der Waldluft befestigt den gewonnenen Erfolg am besten, deshalb wurden von den im Vorjahre ausgesandten Kindern für dieses Jahr 533 wieder in Aussicht genommen.

(Med. Reform.)

Walderholungsstätten.

Von Jahr zu Jahr mehren sich die Orte, in denen nach Berliner Muster Walderholungsstätten errichtet worden sind. Eine Anzahl uns vorliegender Jahresberichte legen nicht nur von der erfreulichen Entwickelung des Erholungsstättenwesens Zeugnis ab, sie stimmen auch völlig in ihrem Urteil über die erzielten günstigen Erfolge überein. Des weiteren zeigen sie, wie anpassungsfähig gerade die Anstaltsform der Erholungsstätten an besondere örtliche Verhältnisse ist und wie selbst die bescheidensten Mittel die Errichtung solcher Anstalten ermöglichen. Charakteristisch hierfür ist der erste Jahresbericht über die Walderholungsstätte des Danziger Jugend-

fürsorgeverbandes in Heubude bei Danzig. Ergänzend zu dem Bericht möge aus der Entstehungsgeschichte dieser Anstalt mitgeteilt werden, dass der unseren Lesern wohlbekannte Danziger Ziehkinderarzt Dr. Effler im Sommer 1904 durch einen Besuch der Kindererholungsstätte in Sadowa bei Berlin angeregt wurde, an seinem Wohnorte die Errichtung einer gleichen Anstalt zu betreiben. Es gelang ihm, die massgebenden Kreise für die Angelegenheit zu interessieren und in Fräulein Arnold eine verständnisvolle Mitarbeiterin und zukünftige Leiterin zu gewinnen. Aber die für 100 Pfleglinge auf 9—10000 Mk. veranschlagten Einrichtungskosten waren zunächst nicht aufzubringen. Da behalf man sich in anderer Weise. In der Nähe eines der Stadt gehörigen Waldes, in dem ein ausreichend grosser Bezirk von der Stadtverwaltung gratis zur Verfügung gestellt wurde, mietete man für 300 Mk. eine leerstehende Villa, welche die notwendigsten Räume enthielt: eine kleine Küche, Wirtschaftsräume und Vorratskeller, ein Zimmer für die Leiterin, ein Eßzimmer und ein Krankenzimmer. Brunnen war vorhanden. Für Mobiliar, Haus- und Küchengeräte wurden ca. 875 Mk. aufgewendet, für die Abortanlage 100 Mk. und statt der unentbehrlichen offenen Halle erbat und erhielt man bereitwilligst vom Generalkommando leihweise vier grosse Lazarettzelte, die für 30 Liegestühle bequem Platz boten. Man beschloss, um nur den Anfang machen zu können, sich zunächst auf ebenso viele Patienten zu beschränken. Die Dampfergesellschaft Weichsel bewies das Entgegenkommen, die Pfleglinge für den halben Fahrpreis bis dicht an die Erholungsstätte zu befördern. Nachdem sich das städtische Armenamt, das Arbeiteramt der Kaiserlichen Werft und die Ortskrankenkasse bereit erklärt hatten, für ihre Pfleglinge pro Tag je 1 Mk. Verpflegungsgebühren zu zahlen, war auch der Wirtschaftsbetrieb gesichert und die Anstalt konnte am 5. Juni 1905 für Kinder und weibliche Patienten eröffnet werden. Man brachte es bis zum Herbst auf 2178 Verpflegungstage und erzielte nach dem Bericht sehr günstige Erfolge. Diese aber hatten die weitere Wirkung, daß nunmehr von verschiedenen Seiten genügend Mittel zuflossen, um die notwendigen Baracken, Hallen usw. errichten zu können.

Ueber die Kindererholungsstätte Westend des Vaterländischen Frauenvereins zu Charlottenburg berichtet in den amtlichen Nachrichten der Charlottenburger Armenverwaltung der Anstaltsarzt Dr. Rud. Pilger. Die in Charlottenburg reichlicher vorhandenen Mittel erlaubten von vornherein eine mit allem Nötigen versehene Erholungsstätte für 100 Kinder zu errichten und nach kurzer Zeit die Einrichtungen für die Verpflegung von 150 Kindern zu ergänzen. Als Neuerung, die bisher noch in keiner Kindererholungsstätte vorhanden war, kam eine Schlafbaracke hinzu. Sie entspricht dem schon im ersten Jahre seiner Schönholzer Erfahrungen von Wolf Becher erkannten Bedürfnis einer Reihe, insbesondere tuberkulöser, nervöser, herz- oder gelenkkranker Kinder den täglichen Hin- und Herweg zu ersparen. Becher hatte den ihm durch die günstigen örtlichen Verhältnisse ermöglichten Ausweg gewählt, diesen Kindern in Pankow in der Nähe der Schönholzer Anstalt Schlafgelegenheit zu besorgen. Die Charlottenburger Schlafbaracke ist ein in geschmackvollem Villenstil errichteter Holzbau, mit einem Schlafraum für 10 Kinder und einem kleinen Zimmer

für die Schwester, von dem aus durch ein Fenster der Schlafraum beaufsichtigt werden kann.

Als Verpflegungssätze werden für den Tag 60 Pfg., für Tag und Nacht 1 Mk. berechnet. Die meisten Pflegegelder zahlte auch hier die Armendirektion.

Die Verpflegung der Kinder, ärztliche Behandlung, Beschäftigung, Repetitionsunterricht für die vom Arzte ausgewählten geschahen ungefähr in derselben Weise, wie in der Berliner Anstalt und der sehr eingehende rein medizinische Bericht zeigt, daß auch therapeutisch gleich günstige Erfolge erzielt werden, wie sie Becher und Lennhoff nun schon durch mehrere Jahre in den von ihnen geleiteten Anstalten zu verzeichnen haben.

Pilger ist bemüht, die Erholungsstätte auch noch den vorschulpflichtigen Kindern, besonders rachitischen, und zwar auch nachts, zugänglich zu machen. Diese Bemühungen sind erfolgreich gewesen, wie aus einer Bekanntmachung der Charlottenburger Armendirektion hervorgeht. Zunächst werden hierin die Stadtärzte ersucht, geeignete Kinder der Erholungsstätte zuzuweisen und den Schulpflichtigen einen Befreiungsschein vom Schulbesuch auszustellen. Sodann wird berichtet, daß eine zweite Schlafbaracke errichtet werden soll für rachitische Kinder im Alter von 1—5 Jahren. Auch soll der Zeitraum der Ueberweisung von vornherein ausreichend lange bemessen werden.

Jugend und Alkohol.

Die schlimme Wirkung des Alkohols auf die Jugend ist von der deutschen Wissenschaft längst festgestellt worden. Der Sorge um die Zukunft unseres Volkes, um das Aufziehen einer kräftigen, widerstandsfähigen Nachkommenschaft scheint daher der Kampf gegen den Alkoholmißbrauch ebenso notwendig wie der gegen die Tuberkulose und die Säuglingssterblichkeit, ja er ist davon untrennbar, denn alle drei Volkskrankheiten hängen aufs engste miteinander zusammen, bedingen sich vielfach gegenseitig. Der Trunk führt zur Tuberkulose, die erblich belastete Nachkommenschaft solcher Menschen ist der Säuglingssterblichkeit am meisten ausgesetzt. Wie der Trunk die Zahl der Wehrfähigen wie der Nährfähigen dezimiert, davon reden Armenlisten und Akten der Armenpflege eine deutliche Sprache. Und daß die durch den Alkoholmißbrauch vererbte Degeneration die Stillfähigkeit der Mütter aufhebt und so die Gesundheit der Nachkommenschaft immer weiter bedroht, ist jetzt eine nur zu bekannte, tieftraurige Tatsache. Die Alkoholgefahr ist gerade deshalb für die Jugend so groß, weil der noch unentwickelte Organismus ihren verheerenden Wirkungen weit weniger Widerstand entgegenzusetzen vermag, als der Körper des Erwachsenen. Eine große Anzahl von statistischen Erhebungen in Schulen verschiedener Städte zeigt, in welchem Umfange schon von Kindern alkoholische Getränke genossen werden. So ergaben die auf Veranlassung von Professor Hartmann an zwei Berliner Volksschulen angestellten Untersuchungen, daß vier

Fünftel der Kinder mindestens einmal wöchentlich Bier oder Schnaps zu trinken bekommen, ein Drittel täglich. Und ein noch ungünstigeres Verhalten zeigen die höheren Schulen, wo 80 Prozent der Schüler täglich alkoholische Getränke zu sich nehmen. Und doch ist einwandsfrei festgestellt, daß der regelmäßige Alkoholgenuß sehr herabmindernd auf die Leistungsfähigkeit der Schüler wirkt.

Dieses Uebel von unserer Jugend fern zu halten, sollte eine der ernstesten Aufgaben der Erziehung, sowohl der der Schule wie des Hauses sein. Aber vorläufig ist hier noch eine große Schwierigkeit zu überwinden, es fehlt an geeigneten Erziehern. Aus alkoholfreundlichen Eltern, Lehrern und Lehrerinnen werden sie nicht kommen; andere Mäßige unterschätzen die Wirkung des Alkohols und stehen der Sache indifferent gegenüber.

Da haben nun drei Berliner Frauenvereine einen ersten Vorstoß gewagt: der Verein abstinenter Lehrerinnen, der Verein Berliner Volksschullehrerinnen und die Ortsgruppe des Deutschen Bundes abstinenter Frauen haben sich zur Abhaltung eines Kursus für Abstinenzunterricht vereinigt. Der Berliner Magistrat zeigte insofern Interesse für die Sache, als er für die Vorträge den Bürgersaal des Rathauses bewilligte und 300 M. zu den Kosten beisteuerte. Die Vereine luden zum Halten der Vorträge die bekannte Vorkämpferin der Abstinenzbewegung, Frau Trygg-Helenius aus Finnland ein. Die Kurse begannen am 6. und 9. und werden fortgesetzt am 11. und 12., 18. und 19., 25. und 26. Mai, jedemal von 5 bis 7 Uhr im Bürgersaale des Rathauses. An den aufeinanderfolgenden Tagen finden stets Wiederholungen statt, um recht vielen Personen Gelegenheit zur Beteiligung zu geben. Der Eintritt ist frei.

Am Mittwoch führte Frau Trygg-Helenius zunächst aus, daß der Alkoholgenuß der Jugend eine Schuld der Schule sei. Sie mache ihre Schüler nicht mit den verderblichen Folgen des Alkoholgenusses vertraut, sie tue nichts, um vorzubeugen. Die ganz ungewarnte Jugend werde so der Verführung der Straße überlassen, und in den Restaurants geschähe alles, um sie anzulocken.

Deutschland sei hier weit hinter dem Ausland zurückgeblieben; die meisten Schulen Finnlands, Schwedens, Norwegens, Englands und Amerikas haben schon längst den wissenschaftlichen Abstinenzunterricht eingeführt.

Wem es aber ernst ist mit der Erhaltung der deutschen Volkskraft, der müsse einer solchen Belehrung das Wort reden. Einem Uebel vorbeugen, ist doch viel leichter, als es zu heilen. Jeder, der in der Abstinenzbewegung gearbeitet hat, weiß, daß es leichter ist, 500 Kinder zu bewahren und enthaltsam zu erziehen, als einen Trinker zu retten.

In dem Enthaltsamkeitsunterricht lernen die Kinder alles über den Alkohol und seine Folgen, damit sie wissen, was sie tun, wenn sie das erste Glas an die Lippen setzen. Solange eine solche Belehrung fehlt und die Trinksitten herrschen, muß immer wieder ein großer Prozentsatz der Jugend Trinker werden. Es ist begreiflich, daß so viele liebevolle Eltern nichts tun, um diese Gefahr von ihren unschuldigen, blühenden Kindern fernzuhalten.

Ein solcher Abstinenzunterricht soll den Kindern die durch die Wissenschaft ermittelten Tatsachen ohne alle Uebertreibungen mitteilen. Nicht entsetzliche Bilder soll man vor den erschreckten Kinderaugen aufrollen, die sehen sie leider schon zuviel auf der Straße oder gar im eigenen Hause. Der Unterricht darf auch nicht trocken sein, er muß an das Leben anknüpfen und mit wirksamen Geschichten belebt werden.

Zwei Einwände werden häufig gegen einen solchen Unterricht erhoben. Die einen meinen, man solle die frohe Zuversicht der Jugend nicht stören, indem man ihnen von den Häßlichkeiten des Lebens rede. Diese Leute vergessen, daß sie ihre Kinder vor dem Anblick der Trunksucht zu Hause oder auf der Straße doch nicht bewahren können.

Andere wieder wünschen, man solle den Kindern nicht Vorurteile einprägen, wären sie erwachsen, so würden sie schon selber urteilen. Hier ist einzuwenden, daß, wenn wir nicht den Kindern gesunde Grundsätze geben, später ihr Wille schwach und ihr Urteil getrübt werden.

Zudem wirkt das Beispiel im guten, wie im bösen und die Temperenzjugendvereine stärken durch das Bewußtsein der Gemeinsamkeit die Widerstandskraft des einzelnen. 3½ Millionen Kinder sind in England in Jugendtemperenzvereinen zur Enthaltsamkeit verpflichtet.

Viele glauben allein durch das Mittel der Aufklärung, durch Verbreitung von Bildung die Trunksucht überwinden zu können. Die Trinksitten der Studenten bestätigen es nicht, daß wir auf diesem Wege zum Ziele kommen. Die Lehrer aber, die in der Jugend die Zukunft des Vaterlandes in der Hand haben, sollten sich gerade hier ihrer ungeheueren Verantwortung bewußt werden.

Und alle Entwicklungsmenschen sollten diesem Kampfe freudig zustimmen, denn die Enthaltsamkeitsidee birgt die Ueberwindung der Materie durch den Geist, der Triebe durch den Willen.

Die Welt verdankt der deutschen Wissenschaft die exaktesten Untersuchungen über die Wirkungen des Alkohols, aber das deutsche Volk überläßt es anderen, aus diesen Forschungsergebnissen die Nutzanwendung zu ziehen.

An ausgestellten Tafeln, unter denen besonders die des Professors Borella-Würzburg über den Einfluß des Alkohols auf die Lebensfunktionen und die Lebensdauer Interesse erregten, konnten sich die Zuhörer weiter belehren. Auch das verfettete, vergrößerte Biertrinkerherz war in plastischer Nachbildung neben einem Normalherzen ausgestellt.

An den Vortrag schloß sich eine Probelektion mit einer anwesenden ersten Schulklasse einer Berliner Gemeindeschule. Trotz ihres etwas gebrochenen Deutsch wußte sich Frau Trygg-Helenius ausgezeichnet mit den Knaben zu verständigen, und ihre frische Art gewann ihr sogleich das Herz der Kinder. Sie entwickelte ihnen die Entstehung des Alkohols an der Herstellung des Bieres und erzielte von den in der Chemie gut beschlagenen Jungen ganz treffende Antworten. Besonderen Spaß machte es den Jungen, daß sie die Hefepilze als Hexen bezeichnete, die den Zucker der Würze in Alkohol und Kohlensäure verwandeln. Sie wußte hübsche Geschichten in den Unterricht einzuflechten, und besonders die von dem amerikanischen Knaben, den ein Blick auf sein blaues Absti-

nenzlerband den von Erwachsenen an ihn gerichteten starken Versuchungen zum Trunke gegenüber fest bleiben ließ, dürfte den Berliner Jungen noch lange im Gedächtnis haften. — Soll aber dieser belehrende Unterricht wirklich Segen für unsere Jugend bringen, so darf die Teilnahme nicht auf einzelne Lehrer oder Lehrerinnen der Volksschulen sowie auf die wenigen Schulklassen, die hinzugezogen werden können, beschränkt bleiben. Die Lehrer, aber auch die Schüler und Schülerinnen der Oberklassen der höheren Schulen, vor allem aber die Berliner Mütter, sollten in hellen Scharen herbeiströmen, um sich über dies für die Zukunft ihrer Kinder so wichtige Thema aufklären zu lassen. Nur wenn die Schule den Kampf mit ihm aufnimmt, wird sich der Dämon Alkohol endlich besiegen lassen. (Berl. Tageblatt.)

Kongreß zur Förderung der Volks- und Jugendspiele.

Unter zahlreicher Beteiligung von Vertretern von Staats- und städtischen Behörden, Schulverwaltungen, Schul- und Turnlehrern und Lehrerinnen hielt der Zentralausschuß zur Förderung der Volks- und Jugendspiele seine diesjährige Hauptversammlung am 3. Juli in Posen ab. Vom Reichsamt des Innern war Geh. Oberregierungsrat Dr. L e w a l d - Berlin erschienen. Derselbe führte ungefähr folgendes aus: Die ungeheure Volksvermehrung in Deutschland stelle uns Aufgaben in bezug auf die Schulpflicht, die Wehrpflicht und die Pflichten auf sozialem Gebiete, die nur erfüllt werden könnten, wenn jeder das Aeußerste tue. Die Arbeiten des Zentralausschusses dienten in erster Linie zur körperlichen Ausrüstung unseres Volkes und seine Arbeit sei deshalb im Interesse der Volksgesundheit lebhaft zu begrüßen. Von den Vorträgen interessierte in erster Linie ein solcher des bekannten Schulhygienikers Prof. Dr. Schmidt-Bonn über: „Die körperliche Erziehung der jungen Mädchen". Er führte folgende Grundgedanken aus. Die Körperpflege im Kindesalter von 2 bis 6 Jahren fällt in der Hauptsache der Familie anheim. Es ist aber Pflicht der Stadtgemeinden, für die Anlage zahlreicher Kinderspielplätze, insbesondere in den dichtbebauten Stadtvierteln zu sorgen. Kindergärten und Kinderbewahranstalten sollen mit entsprechendem Spielplatz und offener Halle versehen sein. Bei entsprechender Witterung sind hier die Kinder den ganzen Tag hindurch zu beschäftigen. Hygienische Ueberwachung der Kindergärten und Bewahranstalten ist notwendig. Die Muskelschwäche der Mädchen macht das allzulange Stillsitzen in der Schulbank hinsichtlich der Haltung des Rückgrats besonders verhängnisvoll. In Mädchenschulen gehören nur bestkonstruierte, der Körpergröße jedes Kindes entsprechende Schulbänke. Die Rücksicht auf die verbreitete Bleichsucht und Nervosität der Mädchen gebietet Abkürzung der Dauer der Schulstunde auf höchstens 45, besser noch weniger Minuten. Der Betrieb regelmäßiger Spiele im Freien an einem für alle Kinder verbindlichen Spielnachmittag ist auf den Mädchenschulen von mindestens derselben Bedeutung, wie auf den Knabenschulen. Die Ferien sind zu täglichen allmorgendlich anzusetzenden Ferienspielen auf Waldplätzen auszunutzen. Dabei

ist jedem Mädchen ein Frühstück aus Milch und Brot zu verabreichen. „Soll bezüglich der Körperhaltung die nötige Gewöhnung tatsächlich erzielt werden, so sind tägliche Turnzeiten für die Mädchen zu fordern. Vorläufig ist mindestens darauf zu dringen, daß die beiden Turnstunden in der Woche zerlegt werden in vier halbstündige Turnzeiten an verschiedenen Tagen. Die Körperpflege der Mädchen an der Schule hat sich auch auf die Pflege des Schwimmens zu erstrecken."

Danach sprachen Prof. Dr. Kohlrausch-Hannover und Dr. Ehrlich-Posen über die Bedeutung des Schwimmens für Erziehung und Leben. Hierzu gelangten die von beiden Referenten gemeinsam vorgelegten Leitsätze zur Annahme, worin es heißt: Wo die örtlichen Verhältnisse es gestatten, empfiehlt es sich, in den oberen Klassen der Volksschulen an Stelle des Turnunterrichts für einige Zeit Schwimmunterricht treten zu lassen. Wo dies nicht angängig ist, empfiehlt sich die Einführung kostenfreien Schwimmunterrichts mit freiwilliger Teilnahme. Vor Beginn des Schwimmunterrichts sind die Schulkinder einer (schul-) ärztlichen Untersuchung zu unterziehen.

(Med. Reform.)

Schriftleitung: F. Kemsies, Weißensee, Königs-Chaussee 6, u. L. Hirschlaff, Berlin W., Habsburgerstr. 6. — Verlag von Hermann Walther Verlagsbuchhandlung G. m. b. H., Berlin W. 30, Nollendorfplatz 7. — Verantwortlich für Geschäftliche Mitteilungen und Inserate: Fr. Paasche-Berlin. — Druck: Paß & Garleb G. m. b. H., Berlin W. 35, Steglitzerstr. 11.

8. Jahrgang. 1906. Heft 1.

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene.

Herausgegeben

von

Ferdinand Kemsies und **Leo Hirschlaff.**

Inhalt von Heft 1.

Berlin W. 30.

Hermann Walther Verlagsbuchhandlung G. m. b. H.

Jährlich erscheinen 6 Hefte à 5—6 Bogen.

Preis: I. u. II. Jahrgang à M. 8.—. III. Jahrgang u. ff. à M. 10.—.

Hermann Walther Verlagsbuchhandlung G. m. b. H.
Berlin W. 30, Nollendorfplatz 7.

Gobineaus Rassen-Philosophie.

(Essai sur l'inégalité des races humaines).

Dargestellt von **Dr. Paul Kleinecke.**

Preis: Mk. **1,50.**

Magazin für Literatur: . . . In kurzen, übersichtlichen und leichtfasslichen Kapiteln werden wir in die Gedankenwelt Gobineaus eingeführt; . . . . allen denen empfohlen, die Gobineaus Ideen kennen lernen wollen, zur Durcharbeitnng des vierbändigen Werkes aber aus beruflichen Gründen die Zeit nicht finden können.

Dr. Hubert Schnitzer

Alkoholismus und Geistesstörung.

Gemeinverständlich dargestellt.

Mk. —.60.

Sanitätsrat Dr. Theodor Benda

Besonderheiten

in Anlage und Erziehung der modernen Jugend.

Mk. 1.—.

John Dewey

Schule und öffentliches Leben.

Aus dem Englischen übersetzt von **Else Gurlitt.** Mit einleitenden Worten von Prof. Dr. **Ludwig Gurlitt.**

72 Seiten gr. 8°. Mk. 1,50.

Wenn sich die Erkenntnis Bahn bricht, dass die Fragen der Schulerziehung von grossen sozialen und nationalen Gesichtspunkten aus behandelt werden müssen, so bietet sich uns auf diesen Geistesbahnen kaum ein besserer Führer als der amerik. Pädagoge John Dewey

---

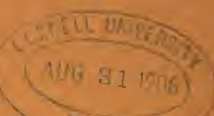


Schriftleitung: F. Kemsies, Weissensee, Königs-Chaussee 6 u. L. Hirschlaff, Berlin W., Habsburgerstr. 6. — Verlag von Hermann Walther Verlagsbuchhandlung G. m. b. H., Berlin W. 30, Nollendorfplatz 7. — Verantwortlich für Geschäftliche Mitteilungen und Inserate: Fr. Paasche-Berlin. — Druck: Pass & Garleb G. m. b. H., Berlin W.35, Steglitzerstr. 11

22 A

8. Jahrgang. 1906. Heft 2.

Zeitschrift
für
Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene.



Herausgegeben
von
Ferdinand Kemsies und **Leo Hirschlaff.**

Inhalt von Heft 2.

Berlin W. 30.
Hermann Walther Verlagsbuchhandlung G. m. b. H.

Jährlich erscheinen 6 Hefte à 5—6 Bogen.

Preis: I. u. II. Jahrgang à M. 8.—. III. Jahrgang u. ff. à M. 10.—.



Schriftleitung: F. Kemsies, Weissensee, Königs-Chaussee 6, u. L. Hirschlaff, Berlin W., Habsburgerstr. 6. — Verlag von Hermann Walther, Verlagsbuchhandlung, G. m. b. H., Berlin W. 30, Nollendorfplatz 7. — Verantwortlich für Geschäftliche Mitteilungen und Inserate: Fr. Pasche-Berlin. — Druck: Pass & Garleb G. m. b. H., Berlin W. 35, Steglitzerstr. 1

